

Universidade de Lisboa



**Novas Tecnologias no processo de Ensino-Aprendizagem
da História da Cultura e das Artes:
Uma intervenção no 10º ano do Curso de Artes Visuais**

Filipa Vieira Spínola

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor João Paulo Queiroz

2021

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, Filipa Spínola, declaro que sou a única autora do trabalho intitulado “Novas Tecnologias no processo de Ensino-Aprendizagem da História da Cultura e das Artes: Uma intervenção no 10º ano do Curso de Artes Visuais” para a obtenção do grau de Mestre em Ensino em Artes Visuais pela Universidade de Lisboa.

Declaro ainda que o conteúdo do trabalho é original e que qualquer excerto de outros trabalhos ou obras está devidamente citado e referenciado, conforme as normas da APA.

Universidade de Lisboa, janeiro de 2021

A Candidata



Agradecimentos

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada finda este capítulo do meu percurso académico para obtenção do grau de mestre, marcado por muito trabalho, dedicação e entrega. Tenho consciência que este caminho não seria tão colorido sem o apoio daqueles que sempre se mostraram disponíveis para me ajudar e apoiar. A eles, dedico este especial agradecimento:

Em primeiro lugar, destaco os meus pais e irmã que acompanharam todo o meu percurso académico, brindando-me sempre com amor, força, incentivo e apoio incondicional.

Agradeço, de forma geral, a todos os professores que este Mestrado abarca, quer do Instituto de Educação, quer da Faculdade de Belas Artes, pois foram eles os responsáveis por transferir todo o conhecimento e aprendizagens ao longo destes dois anos.

Quero agradecer ao Professor Doutor João Paulo Queiroz pela sua orientação neste relatório, disponibilidade e incentivo. A sua ajuda foi fundamental neste processo.

À professora cooperante Maria da Conceição Ramos que me recebeu na sua sala de aula durante o estágio curricular, quero agradecer a sua boa disposição, prestabilidade, ajuda, paciência, orientação e por todo o profissionalismo que dita o seu exímio trabalho como professora. O respeito e o carinho que os alunos têm por si só evidencia o bom ambiente de trabalho que se fazia sentir nas suas aulas. Absorvi ao máximo todos os conselhos, sugestões e toda a partilha de conhecimentos que sempre me motivaram e me fizeram crescer enquanto futura profissional da área docente.

À professora Fátima Cristo que me recebeu com apreço e permitiu a minha observação nas suas aulas de História da Cultura e das Artes, deixando-me sempre muito à vontade. Quero agradecer não só o tempo disponibilizado para pôr em prática o meu Projeto Pedagógico, como também todas as suas sugestões de como poderia ser a melhor forma de lecionar o Módulo à turma. Irei sempre recordar-me da sua boa disposição.

Expresso ainda um especial agradecimento a todos os alunos do 12º ano do ano letivo 2018/2019 e aos alunos de 10º ano do ano letivo 2019/2020 que tive o prazer de conhecer e ajudar, pois fizeram das minhas práticas de ensino supervisionadas um cantinho de acolhimento, respeito e partilha.

Ao Bruno, colega de licenciatura, de trabalho, vizinho e amigo verdadeiro, um especial agradecimento pela ajuda na realização e programação do *site mobile* e pelo seu apoio constante nestes últimos meses de trabalho. Ao Chico por todo o carinho, compreensão e paciência. A sua presença e incentivo foram essenciais ao longo deste caminho.

Apor último, e não menos importante, agradeço também aos meus colegas de curso que fizeram deste percurso uma caminhada leve e agradável. Convosco, tudo se tornou mais fácil. À Bruna, que permaneceu sempre nos bons e maus momentos, estou grata pela verdadeira amizade e confiança nos momentos de desabafo. Ao Diogo e à Inês, estou grata pelas inúmeras gargalhadas e pelo companheirismo.

Resumo

Este Relatório tem como objetivo relatar a minha prática de ensino supervisionada que ocorreu na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho e que culminou com o desenvolvimento e implementação de uma unidade didática intitulada de “Novas Tecnologias no processo de Ensino-Aprendizagem da História da Cultura e das Artes: Uma intervenção no 10º ano do Curso de Artes Visuais”. O projeto foi desenvolvido com uma turma de 10º ano do curso científico-humanístico de Artes Visuais, AV1, nas disciplinas de História da Cultura e das Artes (H.C.A.) e Desenho A, no ano letivo 2019/2020.

Ao serem inseridas em contexto de sala de aula, podem as Novas Tecnologias, mais propriamente o telemóvel do aluno, contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da História da Cultura e das Artes? É sabido que o recurso a esta ferramenta em sala de aula está associado ao desinteresse que muitos alunos sentem em relação às disciplinas mais teóricas. Refugiam-se neste dispositivo na tentativa de escapar ao fastio que consideram que a exposição teórica pode trazer, sem muitas das vezes reconhecerem esse processo teórico como parte fundamental nos seus percursos predominantemente práticos e visuais.

O presente relatório procura então apresentar as metodologias de trabalho dos alunos da turma AV1 em ambas disciplinas. Procura também refletir sobre o processo de aprendizagem da arquitetura românica e suas tipologias, através da criação de conteúdo textual e gráfico que, numa última fase do projeto, foi inserido no *site mobile*.

Este projeto dividiu-se em três partes: a primeira foi realizada na disciplina de Desenho A, a segunda foi realizada no âmbito da disciplina de H.C.A. e, por fim, a terceira parte é a junção dos trabalhos realizados em ambas disciplinas e a sua colocação no *site mobile*.

Palavras-chave: História da Cultura e das Artes, Desenho A, Novas Tecnologias, telemóvel, Arquitetura Românica, *site mobile*.

Abstract

The current report describes my experience as intern professor at Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, which culminated with the development and implementation of didactic module named “Novas Tecnologias no processo de Ensino-Aprendizagem da História da Cultura e das Artes: Uma intervenção no 10º ano do Curso de Artes Visuais”. The project module was developed with a 10º grade class of Visual Artes course, AV1, during the subjects of “História da cultura e das Artes” and “Desenho A”, in the academic year 2019/2020.

Can new technologies specifically, the mobile phone, be integrated in classroom context as part of educational process and contribute for enhancing “História da Cultura e das Artes” learning? It is known that the use of this tool in the classroom is associated with the lack of interest that many students feel in relation to the most theoretical subjects. They take refuge in this device in an attempt to escape the uninterest that they consider that theoretical exposure can bring, without often recognizing this theoretical process as a fundamental part in their predominantly practical and visual paths.

The present report aims to present alternative work methodologies developed in AV1 class in both subjects and reflect upon the learning process. It also seeks to reflect on the learning process of Romanesque Architecture and its typologies, through the creation of textual and graphic content that, in the last phase of the project, was inserted on the mobile site.

This project was divided into three parts: the first was carried out in the discipline of “Desenho A”, the second was carried out within the discipline of H.C.A. and, finally, the third part is the combination of the works carried out in both disciplines and their placement on the mobile site.

Keywords: História da Cultura e das Artes, Desenho A, New Technologies, mobile phone, Romanesque Architecture, site mobile.

*Se os jovens não aprendem da forma como lhes ensinamos,
talvez seja o momento de os ensinarmos da forma como eles aprendem.*

(Estrada I., citado por Oliveira & Ferreira, 2014, p. 19)

Índice

Introdução.....	1
PARTE I. ENQUADRAMENTO	4
Capítulo 1. Enquadramento teórico do tema	5
1.1. O Ecrã como a Nova Janela para o Mundo	5
1.2. A aderência instantânea do utilizador face à velocidade do “click”	6
1.3. Teorias Tecnológicas na Educação.....	7
1.3.1. Tecnologia de instrução e tendência sistémica da Educação	7
1.3.2. Tendência Hipermediática da Educação.....	10
1.4. Princípios Cognitivos construtivistas da Aprendizagem de Jean Piaget	12
1.5. Condições de eficácia para uma Aprendizagem Significativa	14
1.5.1. A Interdisciplinaridade	15
1.5.2. A Motivação	17
1.5.3. A compreensão como facilitador da aprendizagem.....	20
PARTE II. INICIAÇÃO À PRÁTICA DE ENSINO.....	22
Capítulo 2. Contexto escolar da prática de ensino supervisionada.....	23
2.1. Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho: Breve História	23
2.1.1. Maria Amália Vaz de Carvalho: A Patrona	24
2.2. Inserção da Escola na Cidade de Lisboa	25
2.2.1. População Escolar: Transportes.....	27
2.3. Projetos e Parcerias.....	28
2.4. Oferta Educativa e Formativa.....	28
2.5. Comunidade Escolar	30
2.5.1. Caraterização dos Alunos	30
2.5.2. Caraterização dos Pais / Encarregados de Educação	33
2.5.3. Caraterização do Pessoal Docente	34

2.5.4. Caracterização do Pessoal não Docente	34
2.6. Espaço Escolar: Recursos Físicos e Materiais	35
Capítulo 3. “Novas Tecnologias no processo de Ensino-Aprendizagem da História da Cultura e das Artes” Turma Av1	38
3.1. Caracterização da Turma AV1	40
3.1.1. Horário da Turma	42
3.1.2. Heterogeneidade Cultural	43
3.1.3. Zonas de Residência e modos de deslocação para a Escola	43
Capítulo 4. “Novas Tecnologias no processo de Ensino-Aprendizagem da História da Cultura e das Artes” Projeto Pedagógico	45
4.1. Tema do Projeto Pedagógico	46
4.2. Fases do Projeto Pedagógico em Desenho A	48
4.2.1. Fase 1: Sínteses	48
4.2.2. Fase 2: Representações Gráficas dos monumentos	53
4.3. Fases do Projeto Pedagógico em História da Cultura e das Artes	56
4.3.1. Fase 1- Aula de 23 de janeiro: Enquadramento ao Módulo	57
4.3.2. Fase 2 – Aulas de 30 de janeiro e 06 de fevereiro: Trabalho de grupo	59
4.4. Planificação e calendarização do Projeto Pedagógico	64
4.4.1. Na disciplina de Desenho A	64
4.4.2. Na disciplina de História da Cultura e das Artes	65
4.5. Site Mobile: Conteúdo e informação	66
4.6. Objetivos Gerais e Competências	70
Capítulo 5. Avaliação e reflexões gerais sobre a prática	73
5.1. Avaliação de Competências	73
5.1.1. Avaliação aplicada à turma AV1	74
5.2. Reflexões Gerais sobre a Prática de Ensino Supervisionada	76
Conclusão	77
Bibliografia	80

Apêndices	83
Anexos	102

Índice de Figuras

Figura 1: Maria Amália Vaz de Carvalho	24
Figura 2: Nova Freguesia das Avenidas Novas, Lisboa	26
Figura 3: Inserção no mapa.	27
Figura 4: Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.	27
Figura 5: Interior da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.	35
Figura 6: Biblioteca da ESMAVC.....	36
Figura 7: Centro de Recursos da ESMAVC.....	36
Figura 8: Pavilhão desportivo da ESMAVC.	37
Figuras 9 e 10: Espaço do bar de convívio de alunos da ESMAVC.	37
Figura 11: Turma AV1 numa aula de Desenho A.	39
Figura 12: Horário dos alunos da turma AV1.	43
Figuras 13 e 14: Projecção da grelha de distribuição dos monumentos pela turma.....	50
Figura 15: Projecção da plataforma online Padlet à turma na aula de Desenho A.	51
Figuras 16, 17 e 18: Imagens da plataforma online Padlet com as três tipologias da Arquitetura Românica em Portugal - Castelos, Mosteiros e Igrejas.....	52
Figuras 19, 20 e 21: Trabalho de uma aluna - método da quadrícula.....	53
Figuras 22 e 23: Trabalhos dos alunos afixados.....	54
Figura 24: Aluna em processo de finalização do trabalho.....	55
Figuras 25, 26, 27, 28, 29 e 30: Trabalhos concluídos	56
Figura 31, 32 e 33: Fase 1- Aula de dia 23 de janeiro de 2020.	58
Figuras 34 e 35: Esquema da organização da sala de aula para os trabalhos de grupo.....	59
Figura 36: Disposição da sala de aula de H.C.A. nos grupos de trabalho.	60
Figura 37: Grupo de trabalho na aula de dia 30 de janeiro de 2020.....	61
Figuras 38, 39 e 40: Fase 2- Trabalho de grupo na aula de dia 30 de janeiro de 2020. .	62
Figura 41: Painel dos trabalhos de grupo realizados - 30 de janeiro de 2020.	63
Figura 42: Primeiro estudo do site mobile.	67
Figura 43: Estudo da estrutura e cores finais do site mobile.	67
Figura 44, 45 e 46: Site mobile H.C.A.	68
Figura 47: Acesso ao site através do computador	69

Índice de Tabelas

Tabela 1: 3 Vertentes da Tendência Sistémica presentes no Projeto Pedagógico.....	9
Tabela 2: Influências das tendências hipermediáticas na educação.	11
Tabela 3: Quatro estádios de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget.	13
Tabela 4: Três princípios para a elaboração de um projeto pedagógico interdisciplinar segundo o trabalho cooperativo docente.	17
Tabela 5: Quatro níveis da compreensão para a aprendizagem.....	21
Tabela 6: Equipamentos e estruturas socioeconómicas e culturais da freguesia das Avenidas Novas.....	26
Tabela 7: Projetos de âmbito nacional e local e internacional.	28
Tabela 8: Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.	29
Tabela 9: Alunos por situação de matrícula da ESMAVC.....	31
Tabela 10: Os 25 países com maior representação na ESMAVC no ano letivo 2018/19.	32
Tabela 11: Número total de Assistentes Técnicos e Operacionais da Escola.	34
Tabela 12: Conjunto de espaços da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.	36
Tabela 13: Acompanhamento semanal da turma AV1 nas disciplinas de Desenho A e H.C.A.....	40
Tabela 14: Monumentos do Românico Português nas respetivas tipologias de Castelo, Mosteiro e Igrejas.	49
Tabela 15: Distribuição das dez imagens fotográficas pelos grupos de trabalho.	60
Tabela 16: Calendarização das duas fases do Projeto Pedagógico em Desenho A.	64
Tabela 17: Calendarização das duas fases do Projeto Pedagógico em H.C.A.	65
Tabela 18: Competências adquiridas nas disciplinas de H.C.A.	71
Tabela 19: Competências adquiridas nas disciplinas de Desenho A.	72
Tabela 20: Critérios de Avaliação de Desenho A- Representação do real observado (Diário Gráfico).	75

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Alunos por escalão de Ação Social Escolar e Abono de Família.	32
Gráfico 2: Habilitações dos pais/ encarregados de educação da escola.	33
Gráfico 3: Distribuição dos alunos por idades – 15, 16, 17 e 18 anos.	41
Gráfico 4: Meios de transporte utilizados para deslocação até à escola.	44
Gráfico 5: Fases do Projeto Pedagógico nas disciplinas de Desenho A e H.C.A.	47
Gráfico 6: Fases do Projeto Pedagógico nas disciplinas de Desenho A e H.C.A. – Informação e Conteúdo colocado no Site Mobile.	66

Índice de Apêndices

Apêndice A: Questionário de grau de satisfação - 2018/2019 (com respetiva análise de resultados).....	84
Apêndice B: Retrato Psicológico: Ao Encontro do Eu - Acompanhamento prático de uma unidade didática da disciplina de Desenho A no ano letivo 2018/2019.	85
Apêndice C: Questionário online realizado à turma AV1 no ano letivo 2019/2020.	86
Apêndice D: Projeção de imagens da plataforma Pinterest.....	91
Apêndice E: Suporte das representações gráficas dos alunos.	92
Apêndice F: Slides da apresentação da aula de H.C.A. de 23 de janeiro de 2020.	93
Apêndice G: Aplicação “Rota do Românico”.	95
Apêndice H: Imagens fotográficas alusivas à temática do Românico.....	96
Apêndice I: Questionário de grau de satisfação - 2019/2020 (com respetiva análise de resultados).....	98
Apêndice J: Planificação da aula de H.C.A. do dia 23 de janeiro de 2020.	99
Apêndice K: Planificação da aula de H.C.A. do dia 30 de janeiro de 2020.	99
Apêndice L: Site mobile em linguagens de programação web (PHP, HTML, CSS e Java Script).	100
Apêndice M: Grelhas de Avaliação de Desenho A (Duas fases de trabalho).	101

Índice de Anexos

Anexo 1: Critérios Gerais de Avaliação da Escola Secundária Maria Amália Vaz	103
Anexo 2: Critérios de Avaliação da disciplina de Desenho A.	104
Anexo 3: Critérios de Avaliação da disciplina de H.C.A.	105

Siglas

ESMAVC- Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

H.C.A.- História da Cultura e das Artes

Introdução

O presente relatório é referente à Prática de Ensino Supervisionada e incide, sobretudo, no desenvolvimento do projeto pedagógico realizado na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, no Marquês de Pombal. Este estágio pedagógico foi desenvolvido com uma turma de 10º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

Tentando expandir a minha Prática de Ensino Supervisionada a mais do que uma disciplina e enfatizando a interdisciplinaridade como uma estratégia de ensino-aprendizagem, optei por ampliar o Projeto Pedagógico a duas disciplinas: História da Cultura e das Artes, onde recorri a três aulas de 90 minutos, e Desenho A num exercício de exploração gráfica com recurso aos diários gráficos ao longo de quatro meses.

A unidade didática explorada intitula-se de “Novas Tecnologias no processo de Ensino-Aprendizagem da História da Cultura e das Artes: Uma intervenção no 10º ano do Curso de Artes Visuais”. Esta Proposta tem como propósito a entrada das Novas Tecnologias em contexto escolar, na criação de um *site mobile* que permita aos alunos o acesso imediato aos conteúdos do Módulo 3 de H.C.A., juntamente com representações gráficas que consolidam e acompanham este módulo.

Esta ideia surgiu a partir das primeiras observações de aulas, em Iniciação à Prática Profissional I, onde o que ouvia com mais frequência em sala de aula, proferido pelas professoras das disciplinas, era a constante chamada de atenção para o uso dos telemóveis. Percebi então, desde muito cedo, que o uso desta ferramenta que vem cada vez mais a ser transportada nos bolsos dos alunos, não tem de ser encarada como uma inconveniência no ensino pois, se usada de forma didática e correta, poderá tornar-se num grande benefício de aprendizagem.

Nos dias que vivemos atualmente, em situação pandémica, os telemóveis ganharam uma especial força e enfoque. Afastados fisicamente do ensino, os alunos e os profissionais docentes procuram situações que motivem a aprendizagem, apoiando-se nas TIC e nas Novas Tecnologias para o acesso às aulas, conteúdos, trabalhos, estratégias e técnicas de ensino. Criar plataformas digitais de auxílio ao estudo pode ser uma estratégia conveniente na utilização dos telemóveis dos alunos em contexto escolar, fornecendo assim inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de atividades educativas quer em ensino presencial, quer à distância.

Desta forma, no que concerne à estrutura, o presente relatório organiza-se em duas partes:

A primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico e investigativo do tema. A segunda parte do relatório faz referência à fase experimental da investigação, na qual é feita uma descrição detalhada do contexto escolar da prática de ensino, da turma de estágio, do Projeto Pedagógico, dos resultados obtidos e respetivas avaliações e conclusões.

O primeiro capítulo, que inicia a Parte I do Relatório, percorre cinco subcapítulos que se centram fundamentalmente na ideia do Ecrã como uma nova janela virtual para o mundo, bem como o seu efeito integrador, conetivo e aderente face à velocidade do “click”. Ainda neste primeiro capítulo são mencionadas as duas teorias tecnológicas da educação – *Tendência sistémica e hipermediática da Educação* – bem como os princípios cognitivos construtivistas da aprendizagem segundo o suíço Jean Piaget. O capítulo termina com a análise de condições de eficácia para uma aprendizagem significativa, destacando assim a interdisciplinaridade, a motivação e a compreensão.

O segundo capítulo inicia a Parte II- *Iniciação à Prática de Ensino* do presente Relatório. Neste capítulo é apresentado o contexto escolar onde a prática foi ocorrida, desde a inserção da escola na cidade de Lisboa, os projetos e parcerias que a escola contempla e a comunidade escolar que faz parte desta instituição de ensino (alunos, encarregados de educação, pessoal docente e não docente). Por fim, o capítulo 2 finda com a apresentação do espaço escolar nos seus recursos físicos e materiais.

O terceiro capítulo é somente dedicado à caracterização da turma onde o projeto pedagógico foi implementado. Este capítulo foi construído a partir da observação de aulas e de questionários efetuados à turma AV1 no início da prática.

O capítulo 4 saliente detalhadamente a abordagem didática do Projeto Pedagógico à turma. Inicialmente é apresentado o tema do projeto e as suas fases de desenvolvimento nas disciplinas de Desenho A e História da Cultura e das Artes, ambas com duas fases de trabalho. Seguidamente, são indicadas as planificações de aulas e calendarizações cumpridas em ambas disciplinas. Destaca-se neste capítulo 4 as informações relativas à construção do *site mobile*. Este subcapítulo é dedicado à apresentação da construção daquela que é a “chave” do tema do Projeto Pedagógico. Por fim, e de forma a concluir o capítulo, traçam-se os objetivos gerais da proposta e competências adquiridas pelos alunos ao longo do processo de trabalho.

É no último capítulo do Relatório que são apresentados os métodos utilizados para a avaliação de competências e de que forma a mesma foi aplicada à turma AV1. As reflexões gerias sobre a prática de ensino supervisionada encerram este quinto capítulo

com um somatório pessoal e profissional de experiências que foram recolhidas e absorvidas em sala de aula, quer com os alunos, quer com as professoras Maria da Conceição Ramos e Fátima Cristo, intervenientes ativas nesta caminhada.

Consta ainda do relatório a conclusão com vista a sublinhar a relevância da investigação e do projeto, a bibliografia consultada, os apêndices indispensáveis para a leitura do presente estudo e os anexos.

PARTE I.

Enquadramento

1- Enquadramento teórico do tema

CAPÍTULO 1.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO TEMA

1.1. O Ecrã como a Nova Janela para o Mundo

O século XXI está a ser autor de uma das mudanças mais radicais e que mais questões e dilemas tem levantado relativamente ao fenómeno da digitalização, da Era Tecnológica. Todo este processo de transformações aliado a uma rede de computação está a invocar grandes mudanças especialmente na forma como os conteúdos e imagens - reais, palpáveis e em formatos tradicionais - estão a ser transportados para o formato digital, abandonando-se assim o suporte real do objeto.

Dos dilemas e questões polémicas que esta inovação tem vindo a levantar, centram-se e evocam-se os “problemas ao nível da seleção de conteúdos, da compatibilidade de sistemas, dos custos requeridos e (...) da adequação dos enquadramentos legais existentes” (Martinho, Lopes e Garcia, 2016, p.9)

Contudo, e à parte destas dissidências que realmente existem e devem ser consideradas, neste capítulo serão mencionados os pros das Novas Tecnologias e a forma como elas facilitam a disseminação de informação e conteúdo.

O facto de termos nas mãos, através de um ecrã, um mundo infindável de informação, um banco de dados textuais e visuais, facilita o utilizador nesta busca de conhecimento e reduz de forma brusca o tempo e a distância que os separa. A sua deslocação física face à informação deixa de existir, possibilitando o corpo de estar imóvel perante estas “novas técnicas e instrumentos que permitem lidar com grandes volumes de imagens digitalizadas e textos” (Roque, 2017).

Desta forma, o uso dos meios tecnológicos como uma nova janela virtual para o Mundo acrescenta benefícios no seu modo de difusão de conhecimento através de uma prospeção rápida e facilitada, de conservação e divulgação do objeto/ imagem tradicional e ainda como condensador de tempo- distância. No entanto, nunca como uma substituição total da contemplação do tangível, pois é necessário que se continue a fazer o exercício de não só de olhar, mas também de contemplar o real.

O ecrã vem substituir a janela como nova dimensão do direto, para um novo espreitar em tempo real, mas para um lugar real fora do local (...).

Sem esperar o acontecimento a partir de um único local, ele é o imediato e simultâneo do tempo real demitido do atrito físico do espaço local. (Dias, 2016, p.108)

A temática do projeto pedagógico apresentado no presente relatório levantou algumas questões e reflexões relativas às concepções abordadas neste capítulo. Apesar do ecrã trazer acrescidos benefícios, a contemplação do real, do objeto físico, é de facto um processo importante na absorção da informação.

Ainda que introduzidas em contexto sala de aula as novas tecnologias para facilitar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de H.C.A., a contemplação do conteúdo apresentado no manual escolar da disciplina (imagens, gráficos, legendas, texto, tabelas, ...) nunca foi abandonado. A operação de pesquisa e análise folheada sobre as relações existentes entre texto-imagem-legenda foi sempre praticada nas aulas de H.C.A.

1.2. A aderência instantânea do utilizador face à velocidade do “click”

Uma noção que é abordada ao longo do 6º capítulo do livro *Cultura e Digital em Portugal* e que tem um profundo impacto nesta ideia da “hegemonia cibertecnológica” (Martinho, Lopes e Garcia, 2015, p.14) é a aderência e a conexão instantânea do utilizador face à velocidade de obtenção de uma resposta através de qualquer pesquisa digital.

É esta velocidade eletrónica que faz com que o utilizador se sinta mais próximo deste universo digital, pois esta dinâmica ágil de obter respostas em breves segundos ou minutos é capaz de prender toda a atenção do utilizador. O efeito *zapping*, ou de rapidamente e em sequência tatear a tecla ou o ecrã à procura de outra informação ou imagem, é o ‘combustível’ para a nossa pesquisa. O nosso olhar limita-se a acompanhar toda esta velocidade tátil, onde a contemplação é feita na ponta dos dedos. Como Dias (2016) afirma,

O ecrã, sobretudo na internet, prefere um processo metamórfico e transitivo, um efeito *zapping* (o poder concentrado no dedo na tecla) (...) O efeito *zapping* é transitivo e integrador, promovendo a aderência e não a dialética. A sua força é de tudo aceitar, sendo positivo por excelência. (Dias, 2016, p.108)

O autor ainda acrescenta que é através deste *click* à velocidade da luz, deste exercício intuitivo e ágil, que se inventou um novo modo de gostar. Aprendemos a gostar (ou a não gostar) sem nunca ter visto realmente. E essa é uma das vantagens desta era

tecnológica que oferece a oportunidade de conhecer através de um “toque” de ecrã aquilo que o utilizador talvez nunca teria a oportunidade de conhecer se tal fenómeno não o permitisse.

Ainda assim, a velocidade do tatear da tecla ou do ecrã apresenta-nos uma visão mais ampla daquilo que pesquisamos – não se resume apenas ao objeto pesquisado, mas sim a uma reorganização imediata e alargada de novos conjuntos de relações daquilo que foi pesquisado. Juntamente com esta visão ampla e relacional, junta-se ainda uma visão interativa, quase que um jogo lúdico que prende a atenção do utilizador: “Uma das marcas do ecrã (...) é a dimensão furtiva do toque, a que somos obedecidos à velocidade da luz, do incentivo lúdico a novas relações.” (Dias, 2016, p.110)

1.3. Teorias Tecnológicas na Educação

1.3.1. Tecnologia de instrução e tendência sistémica da Educação

Os avanços tecnológicos adotaram um papel especialmente importante na esfera da Educação nas instituições escolares. Uma das teorias tecnológicas que se preocupa especificamente com as condições práticas de ensino na perspetiva do docente é a Tecnologia de Instrução. Todo o seu manuseamento envolveu-se na questão do pragmatismo e da rapidez no acesso a conteúdos pedagógicos que, já em 1983, os autores Harold Stolavich e Gabriel La Roque procuraram associar a este feito o termo de instrução:

A tecnologia de instrução propõe-se estudar a maneira de organizar o meio pedagógico, de dispor os métodos e os meios educativos ou instrutivos, de ordenar os conhecimentos, em suma, por que *design* há de dispor a instrução para que o sujeito possa assimilar os conhecimentos novos com a maior eficácia possível.” (Bertrand, 2019, p.88)

A definição dada pelos autores carrega em si uma vontade de se criarem métodos e normas que possam regular as operações pedagógicas por meio da tecnologia. Em 1990, a definição destes autores foi suportada e reafirmada por Jacques Lapointe, reiterando que a “tecnologia é uma ferramenta de intervenção racional que orienta a intuição do tecnólogo na pesquisa, no desenvolvimento e na aplicação de soluções satisfatórias, realistas (...) e concretizáveis para os problemas práticos encontrados(...)”.

A tecnologia de instrução no âmbito da Educação acrescenta inúmeras vantagens nos processos de formação, planificação e organização de metodologias a serem implementadas em sala de aula. Destaca-se o recurso às tecnologias de Comunicação tais como aparelhos audiovisuais, computadores, entre outros, para sustentação auditiva e visual dos conteúdos a serem abordados.

É possível identificar que estamos perante uma tecnologia de instrução quando é visível uma vontade de recorrer aos meios tecnológicos para pesquisa e criação de tabelas e/ou gráficos que sistematizem as diferentes etapas do ensino, os objetivos das aprendizagens, as tarefas a realizar, o tipo de avaliação a adotar, ... tudo isto numa perspetiva geral de bom funcionamento e planificação das aulas. (Bertrand, 2019, p.88)

Todo o cuidado que esta tecnologia traz para o campo da Educação deve ser considerado como um meio para atingir um fim. Uma das formas de analisarmos este ponto de vista é, segundo Eisner na sua obra de 1985 “The Educational Imagination”, compreendermos que a organização dos meios, dos trabalhos passo a passo, das planificações, dos processos educativos e dos objetos de estudo a utilizar em aula, são os pontos que devem ser operacionalizados de modo a tornarem-se eficientes e prontos a serem encaminhados para um fim.

Ou seja, esta noção remete-nos para o princípio de uma relação balanceada entre a teoria e a prática com a implementação dos fundamentos teóricos em sala de aula. Por conseguinte e complementado esta noção de equilíbrio das partes, Yves Bertrand (2019) reconhece que

(...) a tecnologia da Educação é uma “meta-abordagem” da relação entre a teoria e a prática. A tecnologia da Educação é transdisciplinar, isto é, aplicável em todos os campos disciplinares. Ela é, (...) a tecnologia, a forma geral de resolver problemas práticos. (Bertrand, 2019, p.89)

Muito relacionada com a teoria da Tecnologia de Instrução, o autor apresenta-nos uma subcategoria que segue o clássico modelo educativo de Dick e Carey denominada de *Tendência Sistémica da Educação*. Tal como a própria palavra indica, é uma tendência que se debruça na sistematização do ensino por parte do docente em três vertentes: objetivo/finalidade, processo e elementos.

Assim, os principais passos são os seguintes: O professor começa por se interessar pela organização do processo de ensino. Numa primeira fase, o seu papel é identificar os objetivos/finalidades. De seguida, e sabendo até onde quer levar a sua dinâmica,

determina os elementos necessários aos objetivos explicitados. Por fim, recolhe dados e constrói então um sistema operacional de ensino e de aprendizagem. (Bertrand, 2019, p.93)

A partir deste modelo faseado, associa-se ao trabalho de planificação e organização do docente o trabalho que o discente também terá que realizar com o recurso aos *media* para que os objetivos sejam atingidos.

Fazendo então ligação direta com o Projeto Pedagógico de criação de um site *mobile* com conteúdos da disciplina de H.C.A. e Desenho A, a *Tendência Sistémica da Educação* apresenta-se neste formato como mostra a Tabela 1:

Tabela 1: 3 Vertentes da Tendência Sistémica presentes no Projeto Pedagógico.

<i>Tendência Sistémica</i> presente no Projeto Pedagógico			
Projeto Pedagógico: Site <i>mobile</i>	Objetivo /Finalidade	Processo	Elementos
	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir, em sala de aula e de forma vantajosa e benéfica, as Novas Tecnologias, mais propriamente o telemóvel do aluno. - Mostrar que esta ferramenta pode ser benéfica para a aprendizagem do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de trabalhos individuais e de grupo que, no fim, sejam integrados no site <i>mobile</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recurso a plataformas digitais de trabalho. - Análise de imagens, textos, documentos audiovisuais, ...

Neste contexto das teorias tecnológicas, sublinha-se e conclui-se então que a “a educação não é senão instrução, que a instrução é uma forma de organização sistémica e sistemática do ensino e [é também] um conjunto de acontecimentos organizados sistematicamente de modo a favorecer os processos de aprendizagem.” (Bertrand, 2019, p.94)

1.3.2. *Tendência Hipermediática da Educação*

Enquanto a *Tendência Sistémica da Educação* debruça-se sobre o trabalho do docente enquanto formador, planeador e organizador de métodos facilitadores do ensino/aprendizagem, a *Tendência Hipermediática* dedica-se à utilização da rede informática e da utilização das Novas Tecnologias enquanto motivador do ensino/aprendizagem.

A criação de programas informatizados para o ensino teve início nos anos 60 e constitui um base para o ensino assistido por computadores. Na obra “Teorias Contemporâneas da Educação”, Yves Bertrand afirma que este ensino informatizado caracterizou-se, numa forma inicial, por um controlo exercido pelo computador sobre o estudante. Na medida em que o ensino se debruçou mais sobre o estudo deste ramo das Novas Tecnologias, os programas de auxílio começaram a adaptar-se aos alunos tendo estes o controlo total sobre a máquina. O computador transformou-se num tutor que reage aos atos do estudante uma vez que o mesmo formula hipóteses e o computador responde fazendo simulações. (Bertrand, 2019, pp.97-98)

Como é familiar, as utilizações que as Novas Tecnologias, especialmente o computador, podem ter na Educação são variadas, inclusive dar um conjunto de respostas aos alunos em variadas situações. Os variados *softwares* a que os alunos recorrem para a execução de trabalhos, como por exemplo, o Word, PowerPoint, Excel, entre outros, para além de serem facilitadores do ensino-aprendizagem, implicam que o aluno, através da máquina, domine as técnicas, funções e ferramentas de pesquisa para que consiga executar o trabalho com sucesso. Desta forma, “o computador cresce em poder e torna-se, cada vez mais, aquilo que chamamos de um gestor “inteligente” de um conjunto de diferentes fontes de informação (...)” (Bertrand, 2019, p.96)

Mas a base da evolução *hipermediática* na educação tem o foco apontado, segundo Bertrand (2019), em duas teorias como a Tabela 2 sintetiza: teorias da comunicação e teorias do conhecimento e do comportamento.

Tabela 2: Influências das tendências hipermediáticas na educação.

Duas teorias que influenciaram as Tendências Hipermediáticas da Educação:	
Teorias da Comunicação	Teorias do conhecimento e do comportamento.
- Uso dos <i>media</i> , do audiovisual, da imagem, do som, do movimento, com o objetivo de captar a atenção do recetor (estudante).	- Expuseram os princípios cognitivos construtivistas da aprendizagem. - Questiona de que forma o desenvolvimento cognitivo do aluno é estimulado perante o processo de ensino-aprendizagem num ambiente tecnológico.

Relativamente às teorias da comunicação, estas foram o grande motivador e impulsionador para que as tecnologias entrassem no campo da educação que, com efeito, ao recorrerem ao uso dos *media*, do audiovisual, da imagem, do som, do movimento, conseguem captar a atenção do recetor. Desta forma, a comunicação pedagógica bebe desta tendência *hipermediática* para se tornar mais prática e eficiente, com o efeito de que “há que partir dos conhecimentos que temos do recetor (estudante), da mensagem (disciplina), do *médium* (meio de comunicação) e da organização global (o sistema).” (Bertrand, 2019, p.97)

Quanto à segunda teoria, Bertrand (2019), a partir de Wilson (1996), caracteriza as teorias do conhecimento e do comportamento como uma influência direta das tendências *hipermediáticas*, na medida em que expuseram os princípios cognitivos construtivistas da aprendizagem.

O construtivismo na educação foi um termo empregue pelo psicólogo suíço Jean Piaget no início da década de 1920. Esta teoria considera que há uma construção do conhecimento e que, para que isso aconteça, a educação deve criar métodos que estimulem essa construção. Adota um papel fundamental no processo de aprendizagem pois a tónica é colocada somente no aluno. Corroborando esta investigação, temos as autoras Bidarra M. e Festas M. (2005) que afirmam que

no largo espectro do construtivismo (...) podemos encontrar como denominador comum a ênfase atribuída à atividade do aluno como fator principal da aprendizagem, que de alguma forma decorre da perspectiva piagetiana sobre o papel ativo do sujeito na construção do seu conhecimento, reconhecendo-se Piaget como um dos pais do construtivismo. (Bidarra & Festas, 2005, p.178)

A par da introdução de *softwares* em ambiente escolar, as teorias construtivistas vieram alterar a visão tradicional do ambiente de ensino e questionar de que forma o desenvolvimento cognitivo do aluno é estimulado, quais as suas reações e quais os comportamentos inerentes à aprendizagem num ambiente tecnológico. Ou seja, o foco principal virou-se para a exploração das Novas Tecnologias de maneira a torná-las mais interativas e dinâmicas neste processo de aprendizagem. (Bertrand, 2019, p.99)

1.4. Princípios Cognitivos construtivistas da Aprendizagem de Jean Piaget

O autor que dedicou o seu trabalho à investigação desta temática construtivista do desenvolvimento cognitivo infanto-juvenil foi Jean Piaget que, através dos seus estudos, focou-se em compreender como se constrói e desenvolve as formas de pensamento em quatro estádios. Segundo Rossi (2017) esta noção de estádio foi introduzida

(...) pelos especialistas do desenvolvimento (...) e é utilizada para descrever evoluções que abranjam períodos temporais longos. A um determinado estádio corresponde uma competência. [A definição é então] utilizada para designar períodos de estabilidade que marcam o desenvolvimento de um indivíduo. (Rossi, 2017, p.81)

A Tabela 3 mostra um esquema a esta introdução aos estádios de desenvolvimento cognitivo apresentados por Jean Piaget, numa distribuição por faixas etárias.

Dos 0 aos 2 anos, centra-se o estádio sensório-motor que, segundo Palaré (2015) caracteriza-se fundamentalmente por mecanismos sensórios e motores, no contato com a realidade.

O estádio pré-operatório localiza-se em idades compreendidas entre os 2 e os 7 anos e “tem como característica específica o acentuado aparecimento das representações mentais, o desenvolvimento de funções simbólicas” (Palaré, 2015, p.105)

O terceiro estádio é o das operações concretas situado num escalão etário dos 7 aos 12 anos. Neste estádio as falhas que são encontradas anteriormente são superadas através do pensamento prático e das operações lógicas da criança.

Por fim, o operatório formal que é marcado por idades acima dos 12 anos. Neste estádio já se raciocina de forma dedutiva, conseguindo formular hipóteses para a resolução de uma situação. É a partir desta idade que a criatividade atinge o seu auge

comparativamente aos estádios anteriores onde “as imagens são construídas, reconstruídas e combinadas mentalmente, sem deixarem de ser confrontadas com a realidade objetiva.” (Palaré, 2015, p.106)

Tabela 3: Quatro estádios de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget.

Sensório-Motor 0 A 2 anos	Pré-Operatório 2 A 7 anos	Operatório Concreto 7 Aos 12 anos	Operatório Formal acima dos 12 anos
<ul style="list-style-type: none"> - Ação por tentativa erro; - Exercícios reflexos; - Explora e criação de ligação sensitiva com os objetos a que tem acesso; - Noção da permanência do objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aparecimento da função semiótica (imitação); - Centração; - Egocentrismo intelectual; - Inteligência simbólica. - Associações do passado a uma ação do presente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamento prático; - Acesso à noção de reversibilidade; - Operações lógicas (combinações, dissociações, ordenações); - Capacidade de resposta a questões hipotéticas (“que aconteceria se...”). 	<ul style="list-style-type: none"> - Raciocínio lógico; - Formulação de hipóteses; - Dedução de consequências; - Capacidade de isolar variáveis (se...então A ou B); - Estímulos criativos; - Pensamento científico; - Reflexão sobre o próprio pensamento.

Jean-Pierre Rossi na sua obra *Os mecanismos da Aprendizagem*, defende que estes processos acontecem de forma inconsciente e involuntária. O essencial do desenvolvimento cognitivo baseia-se em “aprendizagens incidentais” (ou espontâneas), dependendo somente de experiências às quais as crianças e os jovens são confrontados. (Rossi, 2017, p.88)

No que concerne ao Projeto Didático aplicado, o estágio que se correlaciona com a turma é o operatório formal por se enquadrar numa turma de 10º ano, onde as idades variam entre os 15 e os 18 anos.

Com mais de 12 anos, os alunos já têm a capacidade de refletir sobre o próprio pensamento e raciocinar cada vez mais em termos de hipóteses formuladas, conseguindo prever as consequências de cada ato.

Desta forma, o projeto põe em prática diversas áreas do saber e utiliza, sobretudo, metodologias diferentes e associativas para os variados estilos de aprendizagem de cada aluno (observação de imagens, observação de vídeos, criação de sínteses, desenhos, ...) O trabalho de associação, formulação de hipóteses, o pensamento científico e abstrato e

a reflexão sobre os diversos procedimentos ocorrentes em Desenho A e H.C.A., devem ser características que os alunos de 10º já tenham adquirido neste último estágio.

1.5. Condições de eficácia para uma Aprendizagem Significativa

Foi sobre a temática da aprendizagem que o psicólogo Ausubel (1918-2008), ao analisar a realidade escolar, diferencia dois tipos de abordagens à aprendizagem: a aprendizagem *significativa* e a aprendizagem *memorística* (ou repetitiva).

Este último tipo de aprendizagem tem por base a aquisição de conhecimentos de forma arbitrária, sem qualquer associação aos conceitos já pré-existent na estrutura cognitiva do indivíduo. Segundo Ausubel, no caso da aprendizagem memorística, “se o aluno não tiver a intenção de associar o novo conhecimento com a estrutura de conceitos que já possui [...] produz-se uma memorização mecânica ou repetitiva dos dados, factos ou conceitos.” (Ontoria, 1994, p.11)

Já a aprendizagem *significativa* tem por base relacionar e incorporar a nova informação ou conteúdo à estrutura cognitiva do aluno, com conhecimentos que esteja previamente familiarizado. O autor ainda discorre que “há aprendizagem significativa sempre que a nova informação se pode relacionar, de modo não arbitrário e substantivo com o que o aluno já sabe.” (Ontoria, 1994, p.11)

Ausubel (1980) expõe na sua obra *Psicologia Educacional* que este processo de aprendizagem *significativa* divide-se em dois modos: ativo e pessoal. Ativo porque depende da assimilação deliberada da tarefa de aprendizagem por parte do aluno e pessoal porque a compreensão de toda a tarefa depende dos recursos cognitivos que cada aluno utiliza.

Sendo a relação do novo conceito com as ideias já pré-existent na estrutura cognitiva do aluno a “chave” da aprendizagem significativa, Ontória (1994) apresenta dois pré-requisitos que devem ser considerados:

O primeiro é referente ao conceito ou material a aprender. Este tem de ser significativo e o aluno tem que conseguir compreender o porquê da importância de aquisição. Só desta forma é que conseguirá fazer a ligação substantiva com os conhecimentos que já tem.

O segundo refere-se então à tendência do aluno para a aprendizagem *significativa*, isto é, a disposição, interesse e motivação que o mesmo dedica à aquisição dos saberes. (Ontoria, 1994, p.14)

O presente subcapítulo *Condições de eficácia* tem como objetivo descrever algumas condições em que as aprendizagens são mais eficazes, ou seja, rápidas e persistentes. As condições para que uma aprendizagem seja significativa são várias. Porém, neste subcapítulo, serão apresentadas três categorias: a interdisciplinaridade, a motivação e a compreensão como processos facilitadores da aprendizagem.

1.5.1. A Interdisciplinaridade

O termo *interdisciplinar* constitui a primeira das condições de eficácia para uma aprendizagem significativa.

Segundo Fourez, Maingain e Dufour (2008), estima-se que foi no final dos anos 50 que, com a fragmentação dos saberes, surge este termo. Pouco depois do aparecimento desta noção aliada ao ensino, impõem-se os termos “disciplinar”, “transdisciplinar”, “pluridisciplinar” e “multidisciplinar”.

O estudo de uma determinada disciplina pode ocorrer de forma trans, multi, pluri e interdisciplinar, sendo que esta última representa uma ligação entre as disciplinas envolvidas, de forma a possibilitar uma aprendizagem mais completa acerca de determinado tema.

No sentido estrito da palavra, fala-se de um processo *interdisciplinar* quando estamos perante uma abordagem que utiliza métodos e saberes provenientes de um conjunto de disciplinas, o que lhe confere maior fundamento e solidez do que uma abordagem que utilize somente saberes de bom senso. (Fourez, Maingain & Dufour, 2008, p.11) É importante ressaltar que os objetos de estudo sobre os quais as práticas *interdisciplinares* incidem são “noções, situações, problemáticas, cuja representação excede o campo de uma disciplina particular e requer a convocação de contribuições de diferentes disciplinas.” (Fourez, Maingain & Dufour, 2008, p.54)

A *interdisciplinaridade* deve ser distinguida da *transdisciplinaridade* que, apesar de beberem muito uma da outra, possuem delimitações díspares. O primeiro termo tem em vista construir um saber com base nos conteúdos de duas ou mais disciplinas. O segundo designa, geralmente, a transferência de um ou mais conceitos ou modelos para uma disciplina. Por exemplo, a transferência do conceito “força” (aprendido na disciplina de físico-química) para a disciplina na matemática.

No caso do Projeto Pedagógico desenvolvido, a *transdisciplinaridade* foi praticada numa fase inicial quando se abordou a arquitetura românica na disciplina de Desenho A. Os saberes do românico adquiridos na disciplina de H.C.A. foram transferidos para as aulas de Desenho A aquando da explicação e desenvolvimento do projeto à turma.

O desenvolvimento de projetos desta índole conduz o processo de aprendizagem do aluno de uma forma mais simples e sólida. Ao relacionar saberes das várias disciplinas, o aluno consegue mais facilmente associar fatores, conceitos e conceções de uma determinada situação ao invés de olhar para cada disciplina de forma isolada. A perspectiva de desanexar as disciplinas, tratá-las como circuitos fechados, isolar cada matéria como se os alunos passassem de uma aula para outra completamente distinta e sem relação dificilmente conduz a uma aprendizagem global, de campo aberto.

A *interdisciplinaridade* encontra no ensino um dos seus suportes e oportunidades de prosperar. Contudo, para que os respetivos projetos consigam cruzar os saberes das várias disciplinas, é necessária a colaboração de mediadores e intervenientes. O trabalho cooperativo entre docentes das diferentes disciplinas compõe grande parte da solução. Os autores Fourez , Maingain e Dufour (2008) sustentam esta noção da seguinte forma:

A prática da *interdisciplinaridade* exige, frequentemente, o trabalho em equipa. Basta ter trabalho numa equipa *interdisciplinar* para se dar conta da riqueza que pode emergir de conexões inesperadas, daí o interesse de não assumir a solo o papel “homem orquestra” e criar uma equipa de professores. (Fourez , Maingain e Dufour, 2008, p.141)

O trabalho em equipa exige assim parceria e negociação. Para lançar um projeto de carácter *interdisciplinar* os professores devem assumir uma atitude positivista e de interesse comum de forma a negociarem um projeto pedagógico em conjunto. Esta organização obedece, segundo os autores Fourez, Maingain e Dufour (2008), à definição de três princípios que seguem apresentados na Tabela 4.

Tabela 4: Três princípios para a elaboração de um projeto pedagógico interdisciplinar segundo o trabalho cooperativo docente.

Elaboração de um projeto pedagógico interdisciplinar segundo o trabalho de cooperativo docente		
Definir objetivos	Definir estratégias	Definir realizações
<ul style="list-style-type: none"> - Dominar métodos e mobilizar competências para realizar uma tarefa; - Integrar saberes disciplinares; - Introduzir conhecimentos novos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização de um percurso de investigação; - Planificação de atividades; - Definir modalidades de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir esquemas; - Preparar conteúdos; - Montagem de um documento audiovisual.

Definir objetivos apresenta-se como o primeiro princípio a valorizar em trabalho de equipa docente. Integrar saberes disciplinares no tratamento de uma situação e construir uma representação *interdisciplinar* de uma noção, situação ou problemática fazem parte da determinação da intenção do projeto.

Clarificar estratégias movimenta-se no sentido de utilizar metodologias interdisciplinares como por exemplo, organizar, planificar e avaliar uma atividade.

Por fim, definir realizações de forma a preparar conteúdo e esquemas para a atividade em questão.

Privilegiado nas instituições escolares, a *interdisciplinaridade*, atualmente, integra-se no projeto de flexibilidade curricular e no domínio de autonomia curricular nos níveis de ensino básico e secundário. O artigo 3º, *Princípios orientadores*, do *Diário da República*, 2ª série- nº 128 de 5 de julho de 2017 faz referência à confluência de trabalho *interdisciplinar* ou de articulação curricular na alínea f), mais concretamente com a

valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores de cada conselho de turma ou de cada ano de escolaridade. (Assembleia da República, 2017, p.13883)

1.5.2. A Motivação

A segunda condição de eficácia para uma aprendizagem significativa aqui apresentada é a *motivação*.

Segundo Rossi (2017, p.94), a motivação define-se como o “conjunto de fatores dinâmicos que orientam a ação de um indivíduo para um dado fim, que determinam a sua conduta e provocam nele um determinado comportamento.” Ou seja, é um processo que dinamiza as aprendizagens, suscitando no aluno ou num grupo de alunos vontade de aprender.

Pereira (2013), afirma em *Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação, envolvimento dos alunos na escola*, com a coordenação de Feliciano Veiga, que a *motivação* pode ser gerada de duas formas: *intrínseca* ou *extrínseca*.

O conceito de *motivação intrínseca* tem por base mobilizar um comportamento interno, envolvendo as capacidades pessoais do aluno, enquanto *motivação extrínseca* é mais orientadas para o valor atribuído às recompensas, punições e ao reconhecimento social. (Pereira, 2013, p.452)

É de salientar que a *motivação intrínseca* põe em voga algumas dimensões tais como a autodeterminação, a facilitação de experiências de sucesso, o interesse, o envolvimento cognitivo do aluno e a autorresponsabilização. São estes comportamentos internos que ativam a curiosidade e a satisfação do aluno. Por outro lado, a *extrínseca* implica praticar alguma ação com o objetivo de obter algo no final, sendo influenciada por fatores externos ao processo. (Pereira, 2013, p.452)

Vários estudos indicam que a *motivação intrínseca* e autorregulada pode ser mais eficaz e duradoura em relação à *extrínseca*, pois há uma maior probabilidade de uma aprendizagem movida por reforços internos perdurar mais tempo que uma aprendizagem movida por recompensas. Porém, se ambas coexistirem no processo de ensino-aprendizagem de determinado conteúdo, o desafio poderá ser realizado com sucesso. Isto é, segunda a autora, “incentivar a *motivação intrínseca* estimulando a curiosidade nos alunos não implica que se despreze a utilização concomitante de recompensas.” (Pereira, 2013, p.453)

Em contexto escolar, a motivação assume um papel importantíssimo pois é ela que conduz à aprendizagem. Para aprenderem, os alunos precisam de estar cognitiva, emocional e comportamentalmente envolvidos. É neste seguimento que Rossi (2017) faz referência a Nuttin (1990), psicólogo belga que se debruçou sobre o estudo da teoria cognitiva e relacional da motivação. Nuttin (1990) considera que “qualquer indivíduo é movido pela tentativa de satisfazer uma necessidade fundamental, por exemplo, estabelecer uma relação com o outro, necessidade de comunicação [...] que pode

exprimir-se de diferentes formas: necessidade de poder, casualidade, ..." (Rossi, 2017, p.94)

Desta forma, Nuttin (1990) enumera uma lista de necessidades que levou à distinção de três categorias:

- 1) Necessidades primárias que se notabilizam por satisfações de sobrevivência (oxigénio, alimentação, ...)
- 2) Necessidades secundárias das quais depende o desenvolvimento cognitivo, necessidades de casualidade, ...
- 3) Necessidades sociais tais como o domínio, poder, ...

A esta hierarquização é aplicada a *Teoria da Hierarquia das Necessidades* de Maslow (1943) que defende que "as necessidades são hierarquizadas de forma que sempre que uma necessidade é satisfeita, passamos à necessidade superior" (Rossi, 2017, p.95). Estas necessidades são destacadas numa pirâmide delineada por cinco patamares:

- 1) Necessidades fisiológicas (fome, sede, sexualidade, sono, alimentação)
- 2) Necessidades de segurança (ambiente estável, proteção, ordem, família)
- 3) Necessidades de pertença e amor (afeto, aceitação pessoal)
- 4) Necessidades de autoestima (confiança, respeito próprio, reconhecimento, reputação, estatuto social)
- 5) Necessidades de autorrealização (satisfação, sucesso, metas pessoais, ambições realizadas)

O autor defende que quando as necessidades primárias estão satisfeitas passamos ao seguinte nível de necessidades, e assim por diante. Desta forma, a própria definição de *motivação* é logo direcionada à noção de necessidades que expressa a ideia de que só existe aprendizagem se houver a satisfação de uma necessidade. (Rossi, 2017, p.96)

Em contexto escolar, um elevado desejo de autorrealização, por si só, não garante um comportamento de motivação e realização. A melhor maneira de promover a motivação para a realização e sucesso nos alunos é, entre muitas, estabelecer um ambiente encorajador em sala de aula, acreditar nas capacidades dos alunos e prezar a técnica do diálogo pedagógico ou feedback.

O excesso de motivação também pode provar angústia que deteriora o desempenho do aluno. Estar motivado facilita a aprendizagem, mas estar demasiado motivado acaba por abrandá-la. (Rossi, 2017, p.97)

1.5.3. A compreensão

Outra condição de eficácia que contribui para o facilitar o processo de ensino-aprendizagem é o papel da *compreensão*.

Segundo o autor Jean-Pierre Rossi (2017), é de extrema importância o aluno saber o que vai aprender. É nesta fase de codificação ou identificação que o aluno consegue mobilizar a sua atenção para os elementos que são relevantes, deixando de parte informações secundárias.

Mas para o discente alcance esta fase com sucesso, mais que saber e identificar o que é preciso aprender, é necessário que consiga compreender a informação para que este processo resulte numa aprendizagem significativa. Desconstruindo o termo “compreender” segundo Rossi (2017), neste contexto da Educação, este verbo ramifica-se em quatro aceções:

A primeira trata-se do nível base da compreensão, de perceber o sentido e o significado de cada situação, de um raciocínio ou de um enunciado. Neste primeiro nível, atribui-se maior peso à observação direta e à compreensão daquilo que foi visualizado, como por exemplo, ver determinado caso e compreender o que se passou, compreender a frase que leu, ... Desta forma, “retemos melhor e aprendemos mais facilmente o que faz sentido” (Rossi, 2017, p.99)

A segunda aceção pertence a um nível mais elevado da compreensão. Trata-se de identificar as origens, as causas de um comportamento ou de um acontecimento. Por exemplo, compreender o conceito de Arte Românica facilita a retenção e, posteriormente, a aprendizagem das características principais deste estilo artístico vigente na Europa entre os séculos XI e XIII.

Numa terceira aceção, a compreensão vai ao encontro do aluno se se aperceber do alcance do que diz ou faz, sendo capaz de depreender as consequências disso. Se neste terceiro nível o aluno ainda não consegue desenvolver uma determinada situação ou depreender os efeitos, então terá que voltar ao nível anterior. Só desta forma é que o processo de aprendizagem acontece.

Por fim, em conformidade com o autor, o quarto nível da compreensão passa por compreender o que deve ser feito para que a aprendizagem se verifique. Este último procedimento prende-se com a tomada de decisão por parte do aluno e tem como objetivo facilitar a aquisição de saberes-fazer e a resolução de determinada situação ou problema.

A Tabela 5 mostra a aplicação dos quatro níveis da compreensão num caso prático para a disciplina de História da Cultura e das Artes.

Tabela 5: Quatro níveis da compreensão para a aprendizagem.

Caso: Enunciado da disciplina de H.C.A. que pede ao aluno que aponte as características principais da arquitetura românica de uma igreja.			
1º Nível da Compreensão	2º Nível da Compreensão	3º Nível da Compreensão	4º Nível da Compreensão
- Compreender (linguisticamente) o enunciado de H.C.A.	- Procurar compreender, em primeiro lugar, o conceito de Estilo Românico	- Procurar elaborar uma representação da problemática e dos dados que precisa para dar resposta ao enunciado. (ex: recorrer ao manual da disciplina, imagens, vídeos,...)	- Decidir o que vai ser respondido. Procurar soluções ou esquemas conhecidos, ou a elaboração de novas estruturas. - Implementar corretamente os procedimentos.

A compreensão concentra em si a adaptação face à estruturação das informações e, consequentemente, a sua organização. De acordo com Rossi (2017), os dados que foram estruturados e que se encontram organizados, são muito mais fáceis de compreender e, consequentemente, aprender. Estruturar uma dada informação leva a organizar, a fazer com se estabeleçam vínculos entre os elementos.

Assim sendo, Rossi certifica que “o conhecimento do plano de uma aula [por parte do aluno] facilita a sua aprendizagem, pois esse plano constitui um resumo cujos diferentes elementos servem de índices. (Rossi, 2017, p.100)

PARTE II.

Iniciação à Prática de Ensino

- 2.** Contexto Escolar da Prática de Ensino
- 3.** “Novas Tecnologias no processo de Ensino-Aprendizagem da História da Cultura e das Artes”: Turma AV1
- 4.** “Novas Tecnologias no processo de Ensino-Aprendizagem da História da Cultura e das Artes”: Projeto Pedagógico
- 5.** Avaliação e reflexões gerais sobre a Prática

CAPÍTULO 2.

CONTEXTO ESCOLAR DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

2.1. Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho: Breve História

Um longo percurso começou a ser construído já no século XIX, em 1885, quando foi criada a Escola Maria Pia, em homenagem à Rainha D. Maria Pia de Saboia, que ocupou um edifício no Largo do Contador-Mor em Alfama. Esta escola acolheu, no seu início, 45 alunas inscritas e foi reconhecida por decreto assinado no reinado de D. Carlos I, em 1906, como o primeiro liceu exclusivamente feminino em Portugal.

Como uma maior afluência de alunas a querer frequentar esta escola, o Liceu Maria Pia acabou por ser transferido, em 1911, para o palácio Valadares no Largo do Carmo. Ainda assim, com o seu contínuo crescimento, o liceu é elevado à categoria de Liceu Central, passando a oferecer cursos complementares.

Mas foi em 1917 que a escola passa a ser reconhecida e denominada de Liceu Central de Almeida Garrett, por decreto do Presidente da República Sidónio Pais.

A partir dos anos 30 do século XX, mais precisamente em 1933, era cada vez mais notório que o edifício carecia de recursos físicos e materiais e teria de ser forçosa uma mudança para um outro edifício que reunisse maiores e melhores condições. É então que essa luta é alcançada e o Liceu abre as suas novas e definitivas instalações na rua Rodrigo da Fonseca como Liceu Feminino de Maria Amália Vaz de Carvalho.

Mantendo-se estável até ao 25 de abril de 1974, as transformações da revolução trouxeram alterações à gestão do Liceu e o mesmo deixa de ser exclusivamente feminino e passa a receber as primeiras turmas mistas no ano letivo de 1975-1976.

A partir de 1997-1998 a instituição recebe a designação e o grau de Escola Secundária e passa a oferecer exclusivamente o ensino secundário no ensino diurno. No ensino noturno manteve a formação nos ensinos básico e secundário.

Em 2007, já denominada de Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, a instituição sofre profundas alterações em todos os níveis do sistema educativo, desde aos currículos à gestão escolar e é em 2009 que é apresentado um novo modelo de gestão escolar com uma grande mudança na direção da Escola.

É de realçar que entre 1984 e 2009 a direção foi sempre assegurada pela mesma professora, possibilitando assim um longo período de firmeza e equilíbrio na orientação da política da Escola.

2.1.1. Maria Amália Vaz de Carvalho: A Patrona



Figura 1: Maria Amália Vaz de Carvalho.
Fonte: Casa Comum, Fundação Mário Soares.

Tendo por base o anexo 2 - texto de Amaro da Silva (2013) - do Projeto Educativo 2016-2019, a página *online* oficial da Escola e o trabalho de Susana Cabete (2013) “A narrativa de viagem em Portugal no século XIX: Alteridade e identidade nacional”, a Patrona Maria Amália Vaz de Carvalho (figura 1) nasceu a 1 de fevereiro de 1847 e faleceu no dia 24 de março de 1921.

Foi uma mulher que colaborou intensivamente na atividade política e literária e o seu talento abrangeu as mais distintas áreas: poesia, novela, conto, ficção, ensaio, crónica, crítica literária, estudos psicológicos e biografias. Nesta última área, destaca-se o seu estudo de personalidades com a rainha D. Amélia. Explorou também a esfera da literatura infantil juntamente com o seu marido Gonçalves Crespo, com a publicação de narrativas inspiradas em Grimm e Hans Christian Andersen, sob o título de “Contos para os nossos Filhos” de 1886. Colaborou ainda em diversas revistas e jornais da época, nomeadamente “Repórter”, “Artes e Letras”, “Diário de Notícias” e “Commercio do Porto”. Foi no

“Diário Popular” que iniciou a sua colaboração jornalística, onde assinava os primeiros folhetins sob o pseudónimo de Valentina de Sucena.

Em Portugal, foi a primeira mulher a ingressar na Academia das Ciências de Lisboa, tendo sido eleita a 13 de junho de 1912. Aos vinte anos, em 1867, publicou a sua primeira obra *Uma Primavera de Mulher*. Passados 9 anos, publica o livro “Vozes no Ermo”, no qual foi elogiado pelo escritor Guerra Junqueiro que frequentava o seu salão literário, juntamente com os escritores Camilo Castelo Branco, Eça de Queirós, Ramalho Ortigão e António Cândido.

Aos vinte e sete anos no ano 1874, casa-se com o poeta António Cândido Gonçalves Crespo de quem teve três filhos. No ano de 1883 enviuvou.

Senhora de uma larga e profunda cultura que sempre evidenciou uma personalidade e um sentido voltados para a intervenção na vida pública e para os aspetos sociais e pedagógicos. Dotada de um espírito aberto, Maria Amália Vaz de Carvalho debruçou-se sobre os temas da educação, da integração social dos cidadãos e da condição feminina do século XIX.

2.2. Inserção da Escola na Cidade de Lisboa

Como mostra a Figura 2, Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho ocupa um quarteirão na Nova Freguesia das Avenidas Novas, em Lisboa, delimitado a norte pela rua Sampaio e Pina, a este pela rua Rodrigo da Fonseca, a oeste pela rua Artilharia Um e a sul pela rua Marquês de Suberra.

Esta freguesia ocupa cerca de 2,99 km² da zona central de Lisboa e resulta de uma agregação das antigas freguesias de Nossa senhora de Fátima (1,91 km²) e São Sebastião da Pedreira (1,08 km²). Esta junção deu-se em 2012 com o Decreto Lei nº56/2012 e procede à organização administrativa de Lisboa, através da definição de um novo mapa da cidade. (*Decreto Lei no 56/2012 de 8 de novembro da Direção Geral do Território (DGT)*, I série, No 216 (2012))

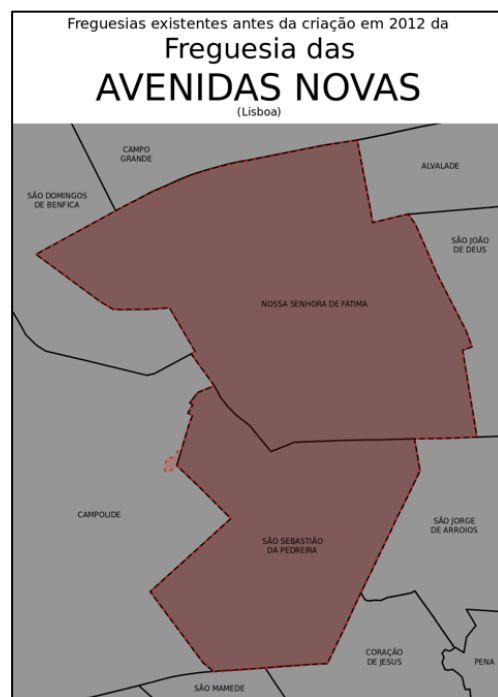


Figura 2: Nova Freguesia das Avenidas Novas, Lisboa

Todo o espaço envolvente da ESMAVC é formado por uma área residencial de classe média /alta e ladeada por um conjunto significativo de equipamentos e estruturas socioeconómicas e culturais tal como a Tabela 6 e as Figuras 3 e 4 mostram.

Tabela 6: Equipamentos e estruturas socioeconómicas e culturais da freguesia das Avenidas Novas.

Conjuntos Arquitetónicos Públicos e Privados	- Amoreiras, Palácio Sotto Mayor, Estufa-fria, Palácio dos Marqueses da Praia, Estabelecimento Prisional de Lisboa (EPL), Bairro Azul, ...
Instituições de interesse Sociocultural	- Pavilhão Carlos Lopes, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Maria Ulrich, Fundação Medeiros de Almeida, Museu Nacional de História Natural e de Ciência, Cinemateca, Cinema de S. Jorge, Teatro Aberto, Teatro da Cornucópia, Teatro da Comuna, ...
Jardins Públicos	- Jardim das Amoreiras, da Parada, Parque Eduardo VII, da Avenida da Liberdade, Amália Rodrigues e jardins da Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituições de interesse Público	- Cidade Universitária, Campus de Campolide da Universidade Nova de Lisboa, Serviço de Finanças, Palácio da Justiça, Hospital Santa Maria, Universidade Católica, Jardim Zoológico, ...
Património Religioso	- Mesquita de Lisboa, Capela da Imaculada Conceição, Capela das Amoreiras, Capela da Nossa Senhora de Monserrate, ...

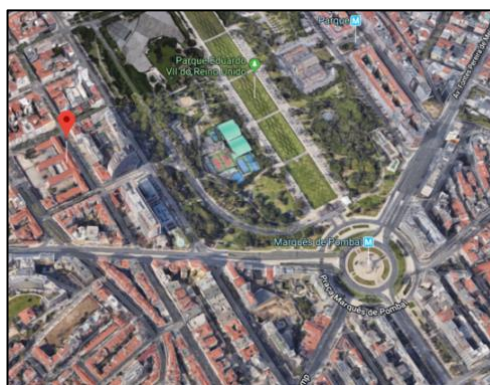


Figura 3: Inserção no mapa.



Figura 4: Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

2.2.1. População Escolar: Transportes

Tendo em conta a privilegiada localização da escola - Marquês de Pombal - numa zona de pressão residencial e rica em transportes públicos (metro linha azul e verde e Carris nº711, 712, 723, 748, 753, 783), a população escolar provém, para além da área central de Lisboa, dos concelhos circunvizinhos como Almada, Amadora, Loures, Sintra, Odivelas e Oeiras.

Para além da maior parte dos alunos usarem, principalmente, a linha azul e amarela do metro e os autocarros da Carris, outra pequena percentagem desloca-se em carro particular com os pais/ encarregados de educação e, ainda, uma outra reduzida fração dos alunos deslocam-se a pé. A centralidade da escola é uma particularidade muito proveitosa para os alunos, docentes e não docentes que frequentam o espaço sendo que, em média, o tempo de deslocação a pé da rotunda do Marquês de Pombal até à escola é de dez minutos.

2.3. Projetos e Parcerias

Uma prioridade da ESMAVC é “dotar os alunos de competências e conhecimentos que lhes permitam a integração na sociedade e no mercado de trabalho.” (*Projeto Educativo 2019-20 / 2021-22, p.16*). De forma a garantir o sucesso dos alunos a nível profissional neste contexto mais próximo com o mundo do trabalho, a escola reúne diversas parcerias e projetos quer no âmbito nacional e local, mas também a nível internacional, como é representado na Tabela 7.

Junta-se a esta preocupação profissional uma atenção cuidadosa na promoção da saúde da população escolar, com dinâmicas em sala de aula que trazem um enfoque na educação para a saúde, para a sexualidade e para os afetos, em parceria com a Faculdade de Enfermagem da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa.

Tabela 7: Projetos de âmbito nacional e local e internacional.

Projetos de âmbito nacional e local	<ul style="list-style-type: none">- Educação para a Saúde;- Projeto de Educação para a Segurança, Defesa e Paz;- Olimpíadas da Física, Química, Biologia, Matemática, Filosofia, Economia;- “Descobrir o Museu: construir ciência”;- Desporto Escolar;- Revista “Fragmente”;- Projeto Património;- Clube do Voluntariado;- ...
Projetos de âmbito internacional	<ul style="list-style-type: none">- Programa AFS (EUA);- Empreendedorismo – <i>Junior Achievement Portugal</i>- ERASMUS +

2.4. Oferta Educativa e Formativa

Segundo o Projeto Educativo da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (2019-20 / 2012-22), a instituição oferece, desde 1997, os cursos de secundário científico-humanísticos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

Os cursos científico-humanísticos partilham todos de uma formação geral que é constituída por quatro disciplinas comuns, sendo o Português (10º, 11º e 12º anos), Língua

Estrangeira I – Inglês (10º e 11º anos), Filosofia (10º e 11º anos) e Educação Física (10, 11º e 12º anos). À parte desta componente de formação geral, todos os cursos abrangem uma componente de formação específica, da qual consta a escolha de uma disciplina principal obrigatória (10º, 11º e 12º anos), duas disciplinas bienais (10º e 11º anos) de um leque de três opções e, ainda, a escolha de duas disciplinas anuais no 12º ano.

No que diz respeito ao curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, a Tabela 8 apresenta o conjunto de disciplinas opcionais bienais e anuais - opções (c), (d) e (e) – bem como a distribuição horária semanal em blocos de 45 minutos nos respetivos anos de ensino secundário. A nível de frequência, o curso de Artes Visuais é pouco procurado pelos alunos comparativamente aos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades. Anualmente, o curso de artes Visuais é apenas composto por uma turma.

Tabela 8: Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

Componentes de formação		Carga horária semanal (a)		
		10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:				
Português		180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b)		150	150	-
Filosofia		150	150	-
Educação Física		150	150	150
Específica:				
Desenho A		250	250	270
Opções (c):				
Geometria Descritiva A		270	270	
Matemática B		270	270	
História e Cultura das Artes		270	270	
Opções (d)				
Oficina de Artes				150
Oficina de Design				
Oficina de Multimédia B				
Materiais e Tecnologias				
Opções (e)				
Antropologia (f)				150
Aplicações Informáticas B (f)				
Ciência Política (f)				
Clássicos da Literatura (f)				
Direito (f)				
Economia C (f)				
Filosofia A (f)				
Geografia C (f)				
Grego (f)				
Língua Estrangeira I, II ou III (f)				
Teatro (f)				
Oferta de Escola (f) (g)				
Educação Moral e Religiosa (h).....		(h)	(h)	(h)
Total (i)		1530	1530	1035

A ESMAVC disponibiliza também dois cursos do Ensino Profissional: o curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e o Curso Profissional de Restauração, com variantes Restaurante/Bar e Cozinha/Pastelaria (dais quais as componentes de formação Científica e Técnica são lecionadas na Escola Profissional Agostinho Roseta)

À parte desta oferta formativa, a Escola ainda oferece formação em Português para Estrangeiros (PFOL) e promove os cursos de formação de adultos, proporcionando assim uma alternativa educativa a quem não conseguiu completar o seu ciclo de estudos em tempo próprio. Estes cursos são ministrados em horário diurno em parceria com o Estabelecimento Prisional de Lisboa (EPL) e Estabelecimento Prisional do Monsanto (EPM) e em regime noturno na própria escola. A oferta formativa vai desde os Cursos de Ensino Secundário Recorrente a Cursos EFA (Educação e Formação de adultos), UFCD (Unidades de Formação de Curta Duração– Informática, Inglês, Alemão, Francês e Espanhol) e PPT (Português para estrangeiros– níveis A1, A2, B1 e B2).

Em relação à gestão do tempo escolar, a escola funciona em três turnos: o turno da manhã, das 8h15m às 13h15m; o turno da tarde, das 14h45m às 18h00m e o turno da noite, das 19h00m às 23h00m.

As atividades letivas estão organizadas no ensino secundário diurno em blocos de 90 e 135 minutos, enquanto que no ensino noturno somente em blocos de 90 minutos. Todos os alunos, no turno da tarde de quarta feira, não têm aulas visto que o mesmo é reservado exclusivamente para atividades não curriculares e reuniões escolares.

2.5. Comunidade Escolar

2.5.1. Caraterização dos Alunos

Tendo por base a Tabela 9 e as últimas informações atualizadas do projeto educativo da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, no ano letivo de 2018/2019 foram totalizadas cerca de 954 matrículas.

O número de matrículas pertencentes aos cursos Científico-Humanísticos rondaram os 283 alunos no 10º ano, 252 ao 11º ano e 241 ao 12º ano dos Cursos, fazendo um total de 772 alunos.

Relativamente aos cursos profissionais o total de matrículas foram 89, sendo que no 1º ano matricularam-se 26 alunos, no 2º ano também 26 e no 3º ano 37 alunos.

Em cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) o ano letivo de 2018/2019 recebeu 52 matrículas e, por fim, na formação em Português para Estrangeiros (PFOL) contabilizou-se 41 matriculados.

Tabela 9: Alunos por situação de matrícula da ESMAVC.

			Matriculado	Transferido	Total
Secundário	EFA	Secundário	52		52
	PFOL-Português para falantes de outras línguas		41		41
	SUBTOTAL		93		93
	Profissional	1.º Ano	26		26
		2.º Ano	26		26
		3.º Ano	37		37
	SUBTOTAL		89		98
	Regular Científico-Humanísticos	10.º Ano	281	2	283
		11.º Ano	252		252
		12.º Ano	239	2	241
SUBTOTAL		772		772	
Total		954	4	917	

A ESMAVC é reconhecida por acolher um vasto número de alunos naturais de outros países, sendo que no ano letivo de 2018/2019 contabilizaram-se matrículas de alunos naturais de 24 países para além de Portugal.

Com maior representatividade na Escola temos os alunos de nacionalidade portuguesa (88,9%). Soma-se ainda uma percentagem de 3,6% de alunos de nacionalidade brasileira, 1,1% de nacionalidade angolana, 0,9% cabo-verdiana e nepalesa, 0,7% francesa, 0,6% de nacionalidade chinesa e 0,4% de alunos naturais da Roménia.

Os restantes 0,1% de representatividade destinam-se a alunos alemães, bengalis, espanhóis, georgianos, italianos, luxemburgueses, moçambicanos, noruegueses, tunisinos, venezuelanos e sul-africanos.

Segue-se abaixo, na Tabela 10, a distribuição das percentagens com o número de alunos naturais dos 25 países, matriculados no ano letivo de 2018/2019.

Tabela 10: Os 25 países com maior representação na ESMAVC no ano letivo 2018/19.

Número de Alunos por Naturalidade		
	Secundário	Total
Angola	10	10
Bangladesh	1	1
Brasil	33	33
China	5	5
Cabo Verde	8	8
Alemanha	1	1
Espanha	1	1
França	6	6
Geórgia	1	1
Guiné-Bissau	3	3
Itália	1	1
Luxemburgo	1	1
Moldávia	3	3
Moçambique	1	1
Noruega	1	1
Nepal	8	8
Filipinas	2	2
Portugal	812	812
Roménia	4	4
Senegal	3	3
São Tomé e Príncipe	2	2
Tunísia	1	1
Ucrânia	3	3
Venezuela	1	1
África do Sul	1	1

No gráfico 1 são apresentadas as últimas informações atualizadas do Projeto Educativo relativamente ao número de alunos por escalão de ação social escolar – 2018/2018, sendo que 189 alunos estão abrangidos pela ação social escolar (ASE) nos escalões A e B e 200 alunos beneficiam dos Escalões 1, 2 e 3 de abono de família.

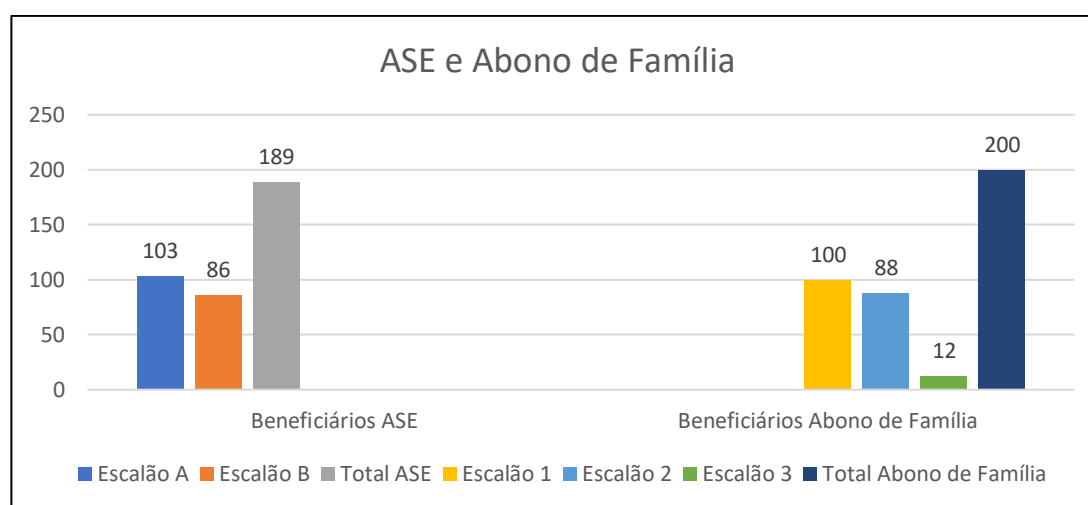


Gráfico 1: Alunos por escalão de Ação Social Escolar e Abono de Família.
Fonte: Projeto Educativo da Escola, 2019-20 / 2021-22 (p.3)

2.5.2. Caraterização dos Pais / Encarregados de Educação

Sendo os pais ou os encarregados de educação considerados o primeiro “espaço” de convívio dos alunos, é importante que este seja uma referência imprescindível no desenvolvimento dos jovens e que, acima de tudo, exista uma participação ativa destas figuras no percurso educativo dos alunos.

Assim, ter conhecimento das habilitações dos pais/ encarregados de educação é importante para que se consiga compreender algumas questões relativamente ao contexto socioeconómico dos alunos.

Segundo o projeto educativo da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, as habilitações dos pais/ encarregados de educação encontram-se distribuídas tendo em conta as habilitações superiores (doutoramento, mestrado, pós-graduação, licenciatura e bacharelato) secundárias, básicas (1º, 2º e 3º ciclos), sem habilitação e habilitação ou formação desconhecida. Em conformidade com estas informações, o Gráfico 2 exibe a distribuição em percentagem das habilitações académicas, sendo que o número mais elevado, com 27%, corresponde ao ensino secundário.

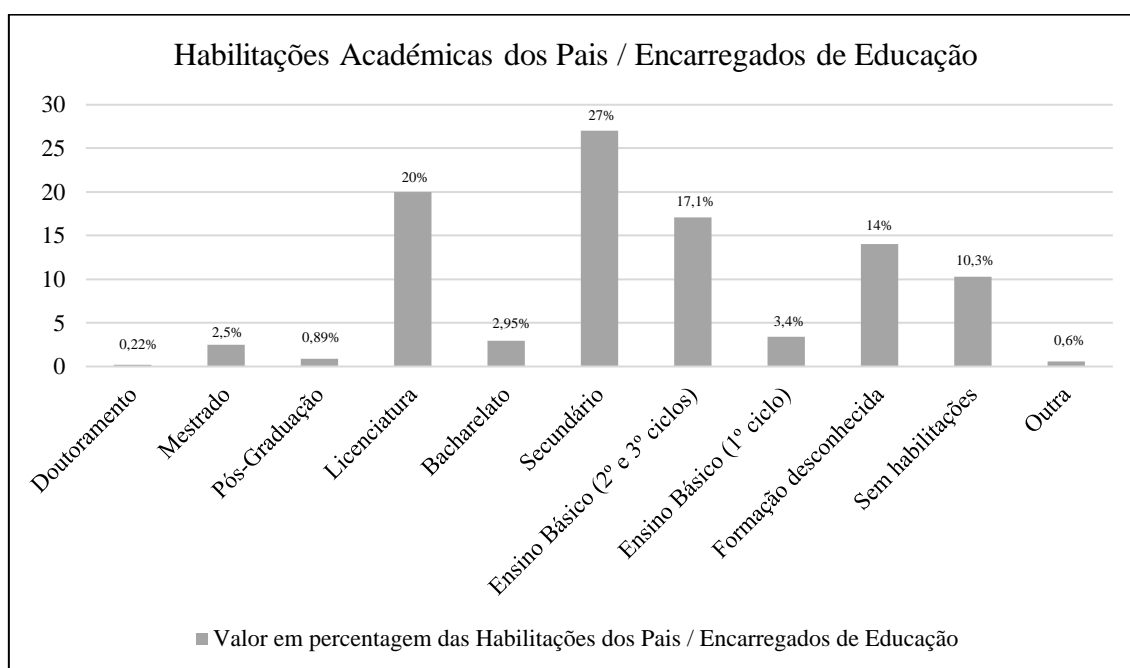


Gráfico 2: Habilitações dos pais/ encarregados de educação da escola.

Fonte: Gráfico construído a partir da informação disponibilizada no projeto educativo da escola, 2019-20 / 2021-22 (p.22)

2.5.3. Caraterização do Pessoal Docente

O corpo docente da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho é formado por 100 docentes (71 no quadro de escola) e, revela ser efetivo, estável e fortificado devido à vasta experiência de ensino dos docentes.

Contudo, constatei também que esta vasta experiência revela, da mesma forma, um corpo docente já clássico e maduro, do qual mais de metade dos professores se encontram numa faixa etária acima dos 40 anos de idade e cerca de 30% possui 30 ou mais anos de serviço.

2.5.4. Caraterização do Pessoal não Docente

O corpo de pessoal não docente da ESMAVC é dividido em assistentes técnicos, assistentes operacionais, encarregados operacionais, coordenadores técnicos e técnicos superiores, totalizando, atualmente, uma equipa de 31 elementos situados numa faixa etária acima dos 40 anos de idade.

Tabela 11: Número total de Assistentes Técnicos e Operacionais da Escola.

Assistentes Técnicos	8
<i>Regime da Função Pública</i>	5
<i>Regime de contrato a termo resolutivo certo por tempo indeterminado</i>	3

Assistentes Operacionais	22
<i>Regime da Função Pública</i>	8
<i>Regime de contrato a termo resolutivo certo por tempo indeterminado</i>	10
<i>Contrato a tempo parcial</i>	4

2.6. Espaço Escolar: Recursos Físicos e Materiais

Ao longo da minha Iniciação à Prática Profissional na ESMAVC, verifiquei, primeiramente, que o espaço propriamente dito era amplo e proporcionava uma boa circulação nos espaços interiores em virtude dos largos corredores que a escola possui. A entrada principal, igualmente ampla, é orientada até a uma escadaria principal que conduz a comunidade escolar até ao piso superior. Como podemos observar na Figura 5, retirada do Projeto Educativo da Escola, é de realçar que os grandes janelões acompanham os largos corredores, assegurando assim uma boa iluminação natural no edifício.



Figura 5: Interior da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

Pela escola estão distribuídas salas de trabalho para todos os grupos disciplinares, um gabinete de saúde e um gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), um espaço dedicado ao ensino especial e um local dedicado ao atendimento dos Pais/Encarregados de Educação.

Quanto ao espaço escolar, a ESMAVC encontra-se dividida em três pisos e equipada nas seguintes categorias (Tabela 12):

- O rés do chão, onde se encontram alguns serviços como a papelaria, a secretaria o refeitório e o bar de alunos.
- O 1º andar, com salas de aula, biblioteca, centro de recursos e salão nobre.
- E por fim, o 2º andar que oferece aos alunos mais um conjunto de salas de aula.

Tabela 12: Conjunto de espaços da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

Salas	Laboratórios	Locais de estudo/pesquisa
de aula, de Apoio, de Computadores, de Desenho, de Exercício (ginásio 1 e 2), de Judo, de musculação, de Professores, de Alunos, dos Funcionários, de Diretores de Turma, de Associação de Pais / EE e Alunos, dos Cursos Noturnos.	de Biologia/Geologia, de Física/Química.	Biblioteca, Centro de Recursos Multimédia.
	Gabinetes	Diversos
	da Direção, de Apoio à Educação Especial, de Orientação Vocacional.	Bar, Refeitório, Papelaria, Repografia, Salão Nobre, Balneários, Instalações Sanitárias, Cacifos, Capela, Arquivos.

Recentemente e por intervenção do plano tecnológico da educação, foi possível equipar todas as salas de aula com um computador e um projeto e equipar 12 salas com quadros interativos. Da mesma forma, os gabinetes de trabalho, a biblioteca (Figura 6) e o centro de recursos (Figura 7) foram preparados com computadores e fotocopiadoras.

Um dos espaços mais utilizados pelos alunos é a sala de estudo ou centro de recursos (Figura 7) que oferece um espaço agradável de trabalho, com muita luz natural e bem equipado com materiais de estudo (dicionários, livros de estudo e cadernos de exercícios). Neste espaço os alunos podem requisitar os materiais de estudo, estudar de forma individual ou acompanhada por docentes e realizar trabalhos individuais ou de grupo.

O pavilhão desportivo da escola (Figura 8) é o espaço onde os alunos têm as aulas de educação física cobertas por razões meteorológicas adversas ou ocupação dos espaços exteriores para outras atividades.



Figura 6: Biblioteca da ESMVC.



Figura 7: Centro de Recursos da ESMVC.



Figura 8: Pavilhão desportivo da ESMAVC.

Destaca-se, ainda, a zona do bar de alunos (Figuras 9 e 10), que se localiza no rés do chão num recinto muito espaçoso e adequado ao convívio entre alunos, dado que o mesmo está equipado com mesas e cadeiras, mesa de matraquilhos e televisão. Além disso, este local dispõe de micro-ondas, cacifos dos alunos e de uma sala dedicada exclusivamente à Associação de Estudantes.



Figuras 9 e 10: Espaço do bar de convívio de alunos da ESMAVC.

Para além deste conjunto de espaços interiores, a instituição reúne um conjunto de espaços exteriores com dois campos de jogos (basquetebol e futebol), um pátio de convívio e um pátio com parque de estacionamento.

CAPÍTULO 3.

“NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES”

TURMA AV1

A Iniciação à Prática Profissional deu-se no ano letivo 2018/ 2019, no 1º ano deste mestrado, também na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

Ao longo deste 1º ano tive a oportunidade de ser inserida, com a observação de aulas, no contexto escolar de duas turmas: uma de 12º ano na disciplina de Desenho A com a professora cooperante Maria da Conceição Ramos, e outra de 11º ano na disciplina de História da Cultura e das Artes com a professora Fátima Cristo.

À medida que as semanas foram passando e os alunos já se sentiam habituados à minha presença em sala de aula, a observação de aulas com registo em caderno deu lugar a pequenas intervenções e acompanhamento dos trabalhos da turma, a pedido da professora cooperante Maria da Conceição Ramos e dos alunos. Foi com a turma de 12º ano que estabeleci uma relação e um vínculo maior, pois estava com estes alunos duas vezes por semana enquanto que, com a turma de 11º ano em H.C.A., uma vez apenas. Destaco que esta relação entre professora estagiária e alunos foi assente nas bases da curiosidade, confiança e do respeito mútuo. A proximidade das faixas etárias, do meu ponto de vista, foi um aspeto positivo na construção desta empatia que facilmente derrubou qualquer dificuldade ou nervosismo, por partes dos alunos, em solicitar ajuda ou esclarecimento de alguma dúvida.

De forma a conseguir obter um *feedback* mais preciso sobre as minhas intervenções e postura/presença nas aulas de Desenho A ao longo do ano letivo 2018/2019, executei um pequeno questionário anónimo e entreguei à turma na última aula do 3º Período. (Ver Apêndice A)

O questionário integrou cinco perguntas de enumeração de 1 a 5, consoante o grau de satisfação do aluno e uma sexta pergunta de campo aberto de sugestão, comentário ou observação que o aluno quisesse deixar.

Foi ainda neste 1º ano de Iniciação à Prática Profissional que, através do acompanhamento prático de uma unidade didática da disciplina de Desenho A e, a partir de todo o processo de trabalho, redigi um artigo denominado de *Retrato Psicológico: Ao Encontro do Eu*. Este exercício escrito apresenta uma experiência de construção de uma narrativa numa abordagem livre com recurso às memórias e vivências mais marcantes dos alunos. (Ver apêndice B)

Referente ao presente ano letivo, 2019/2020, a Iniciação à Prática Pedagógica iniciou-se logo na primeira semana de aulas do 1º Período com uma turma de 10º ano, AV1, no acompanhamento dos alunos e na observação das aulas de Desenho A e História da Cultura e das Artes.



Figura 11: Turma AV1 numa aula de Desenho A.

Por ser uma turma com muitos alunos, as aulas de Desenho A aconteciam em dois blocos de 135 minutos semanais. Um destes blocos destinava-se a uma metade da turma (Turno 1 e/ou Turno 2) e o outro bloco visava a junção dos dois turnos numa aula de turma completa que ocupava lugar às terças feiras no horário dos alunos. A Tabela 13 foi construída com base nesta informação, indicando assim os dias da semana correspondentes às aulas.

De forma a conseguir observar e acompanhar todos os alunos num único momento de aula, foi acordado com a professora titular da disciplina que a implementação do projeto nas aulas de Desenho A aconteceria na aula conjunta e, se necessário, estender o acompanhamento ou o esclarecimento de dúvidas ou questões dos alunos às aulas de turno.

Tabela 13: Acompanhamento semanal da turma AV1 nas disciplinas de Desenho A e H.C.A.

Ano Letivo 2019/2020 – AV1			
Disciplina	Dia	Turno	Horário
Desenho A (Turma completa)	Terça feira	Tarde - Bloco de 135 min	14:45h – 17:15h
H.C.A.	Quinta feira	Manhã - Bloco de 90 min	11:45h – 13:15h
Desenho A (Turno 1)	Quinta feira	Tarde - Bloco de 135 min	14:45h – 17:15h
Desenho A (Turno 2)	Sexta feira	Tarde - Bloco de 135 min	14:45h – 17:15h

As primeiras aulas com esta turma foram de extrema importância pois corresponderam ao ponto de partida para o planeamento do projeto pedagógico que propus desenvolver à professora cooperante Maria da Conceição Ramos e à professora da disciplina H.C.A., Fátima Cristo. Tendo sido aprovado pelas professoras titulares, este projeto ganhou uma nova dimensão e cruzou a interdisciplinaridade na tentativa de estabelecer uma ligação ou interdependência entre as disciplinas envolvidas.

Desta forma, o projeto foi pensado e planeado para ser implementado logo no 1º período, no mês de novembro, com data prevista de finalização no fim do 2º período, mais especificamente no fim do mês de março.

3.1. Caracterização da Turma AV1

Os próximos parágrafos que irão dar corpo a este terceiro ponto serão apresentados a partir do estudo e da análise da turma que acompanhei neste 2º ano de Prática de Ensino Supervisionada, referente ao presente ano letivo de 2019/2020.

A turma em questão, e como anteriormente já mencionada, é a turma AV1, de 10º ano, composta por um total de 28 alunos, dos quais 11 são rapazes e 17 são raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. O Gráfico 3 atesta visualmente a distribuição da percentagem de alunos por idades.

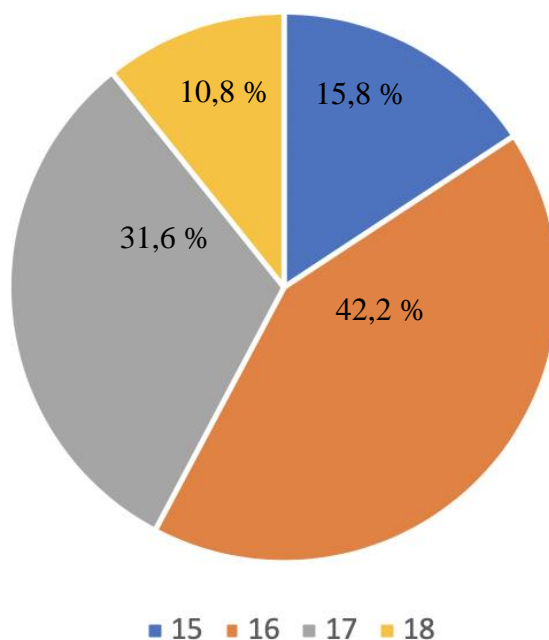


Gráfico 3: Distribuição dos alunos por idades – 15, 16, 17 e 18 anos.
Fonte: Dados fornecidos pelos alunos em questionário.

Foi feito um questionário online à turma (Ver Apêndice C) onde a pergunta 6 questionava o aluno sobre a sua frequência no 10º ano do curso científico-humanístico de Artes Visuais. Todos os alunos responderam dizendo que se encontravam a frequentar, pela primeira vez, o 10º ano do curso de Artes Visuais à exceção de um aluno que repetia pela segunda vez este mesmo ano de escolaridade no curso em questão.

Três alunos acrescentaram que optaram pela transferência de curso tendo frequentado, no ano letivo anterior, o 10º ano do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias.

Ao longo da prática de ensino supervisionada e da observação das características, comportamentos e atitudes da turma, identifiquei que, numa fase inicial (1º Período), os alunos evidenciavam algumas dificuldades de concentração e foco devido aos seus comportamentos mais irrequietos e barulhentos. Muitas vezes, quer na disciplina de Desenho A, quer em H.C.A., as professoras titulares Maria da Conceição e Fátima Cristo viam-se obrigadas a recorrer, com alguma frequência, às chamadas de atenção coletivas e individuais diante de alguns comportamentos agitados da turma.

Outras características menos positivas que os alunos revelaram especialmente ao longo do 1º Período, determinando assim alguma falta de maturidade para o nível de exigência do Ensino Secundário foram:

- A tendência para alguns atrasos nas entradas da aula (quer no início, quer após os intervalos);
- Alguma lentidão na execução das tarefas propostas em sala de aula (dificuldade na gestão do tempo);

Como pontos fortes da turma AV1, sublinho e destaco a boa relação entre professor-aluno em ambas as disciplinas. É uma turma muito unida, com forte presença de entreajuda, companheirismo e respeito não só uns pelos outros, mas também pelo restante corpo escolar docente e não docente.

De uma forma geral, é uma turma interessada e com vontade de aprender mais. Tendem a participar muito em sala de aula e questionam, de uma forma curiosa, os conteúdos que são lecionados.

3.1.1. Horário da Turma

A Figura 12 foi facultada pela professora cooperante e traduz o horário semanal dos alunos da turma AV1 para o ano letivo 2019/2020.

Foi atribuído à turma de 10º ano de Artes Visuais o horário da manhã, sendo que os alunos iniciam as aulas às 8:15h e à quarta e quinta (ou quarta e sexta, consoante o seu turno de Desenho A) saem às 13:15h.

A divisão de turnos (turno 1 e turno 2) acontece em duas disciplinas: Geometria Descritiva e Desenho A.

Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho					
HORÁRIO LETIVO					
2019/2020 - 10º - AV1					
Horas	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08:15 - 09:00	Inglês (A09)	Filosofia (B21)	Educação Física (B01)	Inglês (C09)	História da Cultura e das Artes (C23)
09:00 - 09:45	Inglês (A09)	Filosofia (B21)	Educação Física (B01)	Inglês (C09)	História da Cultura e das Artes (C23)
10:00 - 10:45	Geometria Descritiva A (C20)	História da Cultura e das Artes (C23)	Geometria Descritiva A (C20)	Português (C02)	Educação Física (A02)
10:45 - 11:30	Geometria Descritiva A (C20) (T2)	História da Cultura e das Artes (C23)	Geometria Descritiva A (C20)	Português (C02)	Educação Física (A02)
11:45 - 12:30		Português (B29)	Geometria Descritiva A (C20) (T1)	História da Cultura e das Artes (C23)	Filosofia (C01)
12:30 - 13:15		Português (B29)		História da Cultura e das Artes (C23)	Filosofia (C01)
14:45 - 15:30	Geometria Descritiva A (C20)	Desenho A (B25)		Desenho A (B25) (T1)	Desenho A (B25) (T2)
15:30 - 16:15		Desenho A (B25)		Desenho A (B25) (T1)	Desenho A (B25) (T2)
16:30 - 17:15		Desenho A (B25)		Desenho A (B25) (T1)	Desenho A (B25) (T2)

Figura 12: Horário dos alunos da turma AV1.

3.1.2. Heterogeneidade Cultural

A turma apresenta uma forte heterogeneidade cultural onde três estudantes são de naturalidade brasileira, um aluno sul africano, dois alunos de são de naturalidade senegalesa e uma aluna é proveniente da Turquia. Este fator multicultural é vantajoso e rico quer na troca de ideias e debates coletivos, quer na forma como o aluno é influenciado pela sua cultura através das representações gráficas que produzem na disciplina de Desenho A.

3.1.3. Zonas de Residência e modos de deslocação para a Escola

Em resposta ao questionário online feito à turma (Ver Apêndice C), os alunos residem maioritariamente em zonas como a das Avenidas Novas, Amadora, Alameda, Odivelas, Campolide, Campo de Ourique e Alcântara.

A forma como se deslocam para a escola está traduzida no Gráfico 4 e varia entre os meios de transporte públicos como o comboio (caso do aluno que vive em Alcântara), autocarro e metro, mas também grande parte dos alunos deslocam-se somente a pé. Cinco alunos responderam ao questionário dizendo que se deslocam para a escola em meio de transporte privado, como o carro, e outros dois alunos que moram relativamente perto da

escola e deslocam-se de bicicleta. É de realçar que dez alunos utilizam meios de deslocação combinados entre o uso do metro, autocarro e transporte privado (carro).

Ainda assim, o autocarro é o meio de transporte mais utilizado pelos alunos para chegarem à Escola. A grande maioria, cerca de 14 alunos, recorre a este meio na deslocação entre a sua habitação e a Escola.

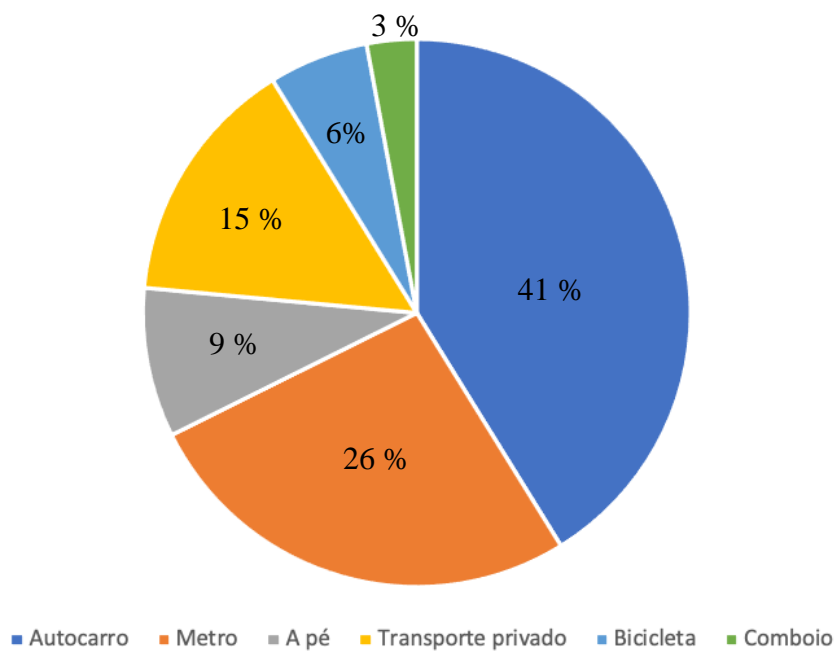


Gráfico 4: Meios de transporte utilizados para deslocação até à escola.
Fonte: Dados fornecidos pelos alunos em questionário.

CAPÍTULO 4.

“NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES”

PROJETO PEDAGÓGICO

O avanço tecnológico do séc. XX marcou as instituições escolares tanto quanto as outras instituições sociais. A sua influência fez-se sentir a dois níveis: das realizações tecnológicas e da utopia originada por um grande potencial de mudança. (Bertrand, 2019, p. 87)

A este avanço tecnológico do séc. XX a que o autor se refere, é importante contextualizar a palavra *tecnologia* no seu sentido lato como “suportes para a ação, [podendo tratar-se de] recursos, ferramentas, instrumentos, máquinas, procedimentos, métodos [ou] programas, (...) com o objetivo de resolver problemas práticos” (Bertrand, 2019, p. 87).

Sabendo que as Novas Tecnologias do séc. XX trouxeram inúmeros benefícios para modernização das sociedades e dos seus modos e estilos de vida, a educação não ficou fora desta equação e fez-se acompanhar e munir destes avanços para melhorar os seus métodos de ensino. Segundo o relatório de Ticketon de 1971 que resultou da *The Commission on Instructional Technology* de 1968, os objetivos da educação não podem somente ter a haver com “considerações metafísicas ou filosóficas que nunca fizeram progredir a educação”, mas sim com questões mais práticas e concretas, podendo “a nova tecnologia das máquinas automatizadas e cibernéticas contribuir eficazmente para a realização deste objetivo” (Bertrand, 2019, 87).

É também uma missão da Escola disseminar a importância de uma Cultura Digital, de maneira a formar e informar os jovens para uma correta utilização de suportes tecnológicos quer em espaço escolar, quer fora dele.

Desta forma, cruzar as Novas Tecnologias e os meios tecnológicos/informáticos com o ensino foi desde cedo um tema que sempre me despertou especial interesse, considerando ser uma forma que facilita, acelera e otimiza o processo de ensino-aprendizagem.

4.1. Tema do Projeto Pedagógico

Foi seguindo estas convicções que estendi à prática pedagógica a entrada das Novas Tecnologias em contexto escolar, mais propriamente recorrendo ao uso dos telemóveis na criação de uma plataforma online – *site mobile* - com os conteúdos de H.C.A. (onde serão os próprios alunos os autores), de maneira a promover o processo de aquisição de conhecimentos da disciplina.

Esta ideia surgiu a partir das primeiras observações de aulas, em Iniciação à Prática Profissional I, onde ouvia com alguma frequência em sala de aula as advertências feitas pelas docentes para o uso dos telemóveis. Percebi então, desde muito cedo, que o uso escondido desta ferramenta que vem cada vez mais a ser transportada nos bolsos dos alunos, é o escape para o “aborrecimento” nas aulas. E porque não dar uso, em contexto de sala de aula, a esta “nova janela virtual para o mundo” (Dias, 2016 p.107) que, manuseada de forma correta, pode transformar-se num benefício de aprendizagem para os alunos?

Desta forma, segue-se então a descrição do Projeto Pedagógico:

Através do meio digital, este processo de ensino- aprendizagem dos conteúdos de H.C.A. será adquirido mediante a criação de um *site mobile* onde os alunos poderão ter acesso a dois tipos de informações/ conteúdos:

- 1- Conteúdos programáticos de H.C.A. (*Módulo 3: A Cultura do Mosteiro, arquitetura românica*);
- 2- Representações gráficas ilustrativas da matéria de H.C.A. realizadas na disciplina de Desenho A (galeria de desenhos sobre a arquitetura românica portuguesa).

A unidade curricular de H.C.A. que está a ser trabalhada neste projeto é o Módulo 3 da disciplina – *A cultura do mosteiro* – mais precisamente a *arquitetura românica* e as suas três tipologias (castelo, mosteiro e igreja).

Assim, os conteúdos programáticos que darão corpo ao *site mobile* serão abordados e trabalhados de forma interdisciplinar nas disciplinas de H.C.A e Desenho A nas seguintes fases de trabalho, como mostra o Gráfico 5.

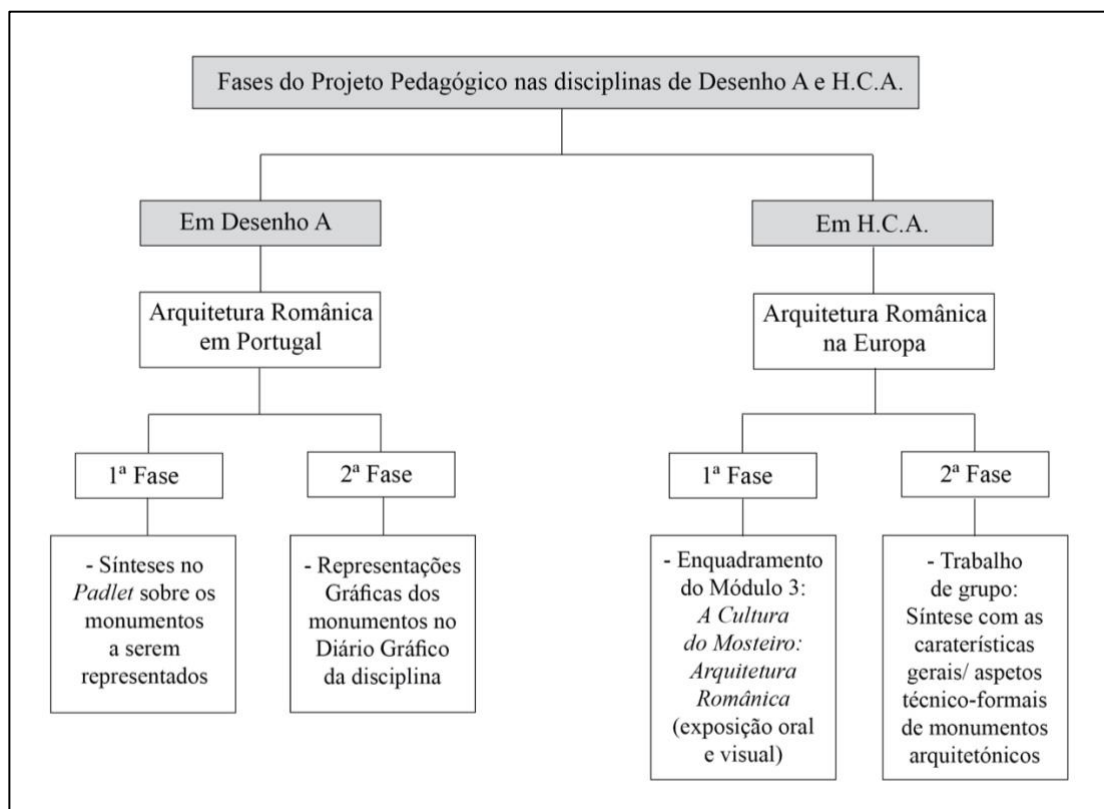


Gráfico 5: Fases do Projeto Pedagógico nas disciplinas de Desenho A e H.C.A.

Seguindo estes princípios da interdisciplinaridade, servi-me do diário gráfico da disciplina de Desenho A não só para consolidar e aprofundar conhecimentos de H.C.A. a partir do desenho dos monumentos arquitetónicos, mas também para dar a conhecer o vasto leque de materiais e técnicas que os alunos podem utilizar na realização das representações gráficas.

O site *mobile* é então o suporte digital ou o repositório de colocação dos trabalhos dos alunos, como forma de organização e exposição dos conteúdos referentes ao Módulo 3 de H.C.A. De igual modo, o aluno poderá consultar esse catálogo - esse museu de informação e imagens - e ter a possibilidade de aceder à ‘matéria’ num novo suporte que não apenas o tradicional – o manual escolar.

Para um entendimento mais claro sobre o repartimento do projeto pedagógico nas duas disciplinas, dedico este subcapítulo à forma como foi decidida a calendarização do projeto nas duas disciplinas com as professoras titulares. Será mencionada também a organização da estrutura do Projeto Pedagógico e a descrição pormenorizada das suas fases de trabalho.

4.2. Fases do Projeto Pedagógico em Desenho A

A meados do 1º Período e em decisão com a professora cooperante Maria da Conceição Ramos, a melhor abordagem para o projeto interdisciplinar em Desenho A foi recorrer ao uso do diário gráfico da disciplina (construídos pelos próprios alunos com diferentes tipos de papel) como instrumento de trabalho para as representações gráficas que esta proposta propõe. Foi então em novembro que se discutiu com a turma a introdução desta ferramenta como um elemento de avaliação da disciplina onde os alunos teriam que trabalhar nele fora do contexto de sala de aula.

Desta forma, apresentou-se aos alunos a temática do Diário Gráfico:

- Representação gráfica com recurso a várias técnicas e materiais de castelos, mosteiros e igrejas do românico português (unidade didática de H.C.A.: Módulo 3: *A Cultura do mosteiro, arquitetura românica*).

Esta apresentação foi acompanhada pela projeção de uma coleção de imagens do Pinterest, com o objetivo de ajudar os alunos na compreensão e na visualização daquilo que foi pedido. (Ver Apêndice D)

Antes da turma iniciar as representações gráficas dos monumentos arquitetónicos, foi importante que, numa fase inicial de análise e exploração, adquirissem algum conhecimento sobre o conteúdo que teriam de representar.

Então, para direcioná-los dentro desta temática, e visto que os mesmos ainda não se encontravam esclarecidos sobre o Românico em Portugal e suas tipologias (conteúdo curricular que só foi lecionado na disciplina de H.C.A. em janeiro), foram lançadas algumas diretrizes orientadoras para a resolução deste projeto na disciplina de Desenho A, que se dividiu em duas fases distintas:

4.2.1. Fase 1: Sínteses

Nesta fase, em primeiro lugar, foi feita uma seleção dos oito monumentos arquitetónicos do românico português com mais reconhecimento nacional para cada

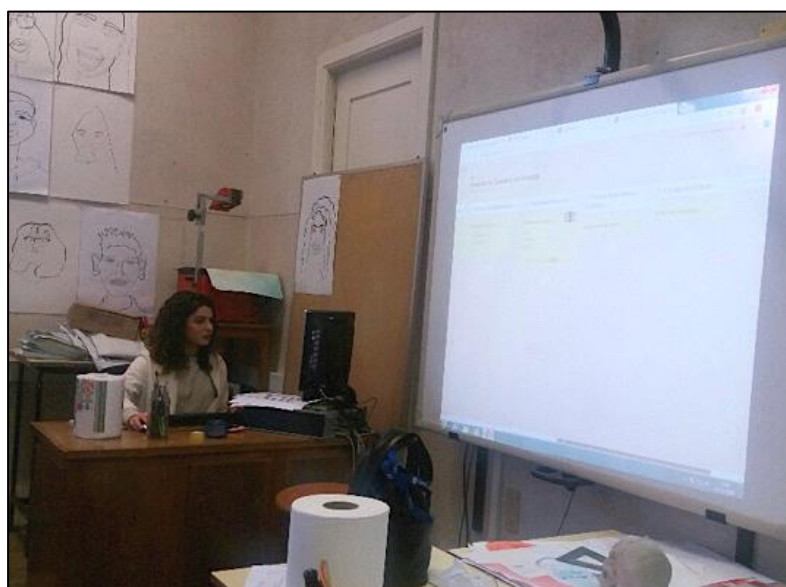
tipologia. A Tabela 14 aponta quais os monumentos portugueses escolhidos para os castelos, mosteiros e igrejas românicas portuguesas.

Tabela 14: Monumentos do Românico Português nas respetivas tipologias de Castelo, Mosteiro e Igrejas.

CASTELOS	MOSTEIROS	IGREJAS
1- Guimarães	1- Paço de Sousa	1- São Salvador de Bravães
2- Pombal	2- Santa Maria de Cárquere	2- São Pedro de Rates
3- Penadono (ou do Magriço)	3- Santo André de Ancede	3- São Martinho de Cedofeita
4- Bragança	4- S. Maria de Vila Boa do Bispo	4- São Salvador de Ansiães
5- Monsaraz	5- Pombeiro	5- São Cristóvão de Rio Mau
6- Almourol	6- Castro de Avelãs	6- São Martinho de Mouros
7- Celorico da Beira	7- Travanca	7- São Gens de Boelhe
8- Tomar	8- Leça do Balio	8- São Tiago (Coimbra)

Após o levantamento dos monumentos arquitetónicos do românico português, projetou-se em aula uma grelha de distribuição dos monumentos pela turma, onde atribuiu-se a cada aluno um castelo, um mosteiro e uma igreja.

A projeção foi acompanhada por uma explicação do projeto à turma (Figuras 13 e 14) que aconteceu no dia 12 de novembro de 2019, na aula de turma completa (terça feira). A duração desta etapa teve uma duração aproximada de 45 minutos, das 14h45 às 15h30.





Figuras 13 e 14: Projeção da grelha de distribuição dos monumentos pela turma.

A tarefa atribuída aos alunos, após esta fase de distribuição, foi a de executar uma pequena síntese de 180 palavras para cada monumento atribuído. Nessa síntese deveria constar cinco tópicos:

- 1- O local onde o monumento se encontra;
- 2- O seu ano de construção;
- 3- A sua função;
- 4- A história do monumento;
- 5- E, por fim, alguma característica relevante sobre o monumento.

Para tornar esta atividade mais interativa para os alunos e aproximá-los do conceito das *Novas Tecnologias no processo de Ensino Aprendizagem*, foi apresentado em sala de aula (com recurso ao Projetor de parede) a plataforma online onde os alunos realizaram as sínteses – O *Padlet*. Este site serviu então para dar suporte a esta primeira fase de estudo e exploração do monumento.

Para os alunos terem acesso à plataforma, foi feita a recolha dos seus e-mails na aula do dia 12 de novembro de 2019. A partir do momento que se colocava o e-mail do aluno na plataforma *Padlet*, automaticamente os alunos recebiam um convite nos seus correios eletrónicos para aceder. (Figura 15)

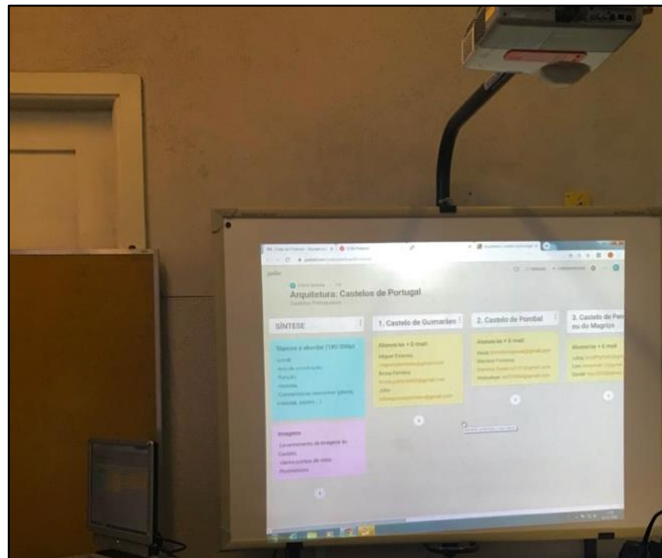


Figura 15: Projeção da plataforma online Padlet à turma na aula de Desenho A.

O *Padlet* tornou-se uma ferramenta de trabalho benéfica para os alunos pois podiam aceder a partir de qualquer dispositivo e realizar as sínteses em tempo real, tendo o poder de alterá-las sempre que sentissem necessidade (género de *google docs*).

Segundo o *feedback* de alguns alunos, outra vantagem do uso desta plataforma foi o facto de tornar “mais apelativa e dinâmica uma tarefa mais demorosa e monótona” que é o trabalho de pesquisa. Outros alunos da turma afirmaram que se sentiram mais motivados e incentivados a executar e colocar o seu trabalho no *Padlet* pois podiam ter acesso a quantos colegas já tinham realizado as sínteses e quais os conteúdos que estavam a ser colocados na plataforma pela turma.

As Figuras 16, 17 e 18 mostram as três páginas criadas, cada uma para uma tipologia da arquitetura românica – Castelos de Portugal, mosteiros de Portugal e igrejas de Portugal.





Figuras 16, 17 e 18: Imagens da plataforma online Padlet com as três tipologias da Arquitetura Românica em Portugal - Castelos, Mosteiros e Igrejas.

Quando finalizadas as sínteses, coube a cada aluno fazer um levantamento de quatro imagens fotográficas (três de vista geral e uma de um pormenor) dos seus monumentos, de forma a complementar visualmente este trabalho de pesquisa. Os alunos faziam o levantamento das imagens fotográficas, guardavam-nas nos seus telemóveis e, na aula seguinte, mostravam às professoras (titular e em formação) que confirmavam a pesquisa.

Segundo a Direção Geral de Ensino, nas Aprendizagens Essenciais da História da Cultura e das Artes, 10º ano, nesta primeira fase seria expectável que o aluno conseguisse “especificar algumas características do românico em Portugal” e, consequentemente, analisar comparativamente essas características técnico-formais da arquitetura do monumento com as imagens fotográficas recolhidas.

4.2.2. Fase 2: Representações Gráficas dos monumentos

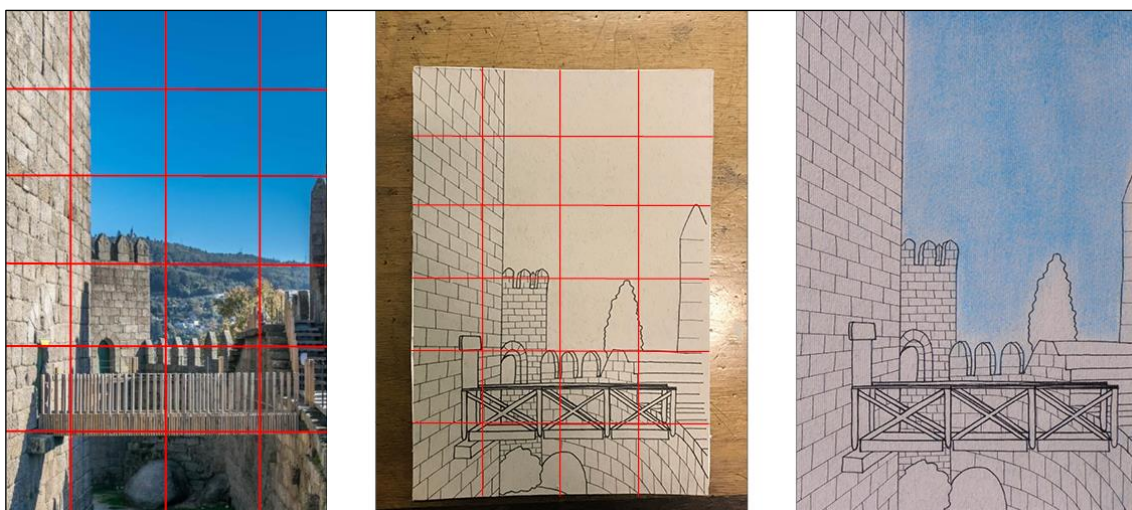
A segunda fase destina-se à representação gráfica dos monumentos no diário gráfico construído pelos alunos em formato A5, com as indicações dadas pela procura de vários tipos de papel com diferentes cores, gramagens e texturas. (Ver Apêndice E)

Após concluídas as sínteses e feita a recolha das quatro imagens fotográficas dos monumentos, foi dada a tarefa de, a partir da observação da imagem, realizarem semanalmente uma representação no diário gráfico.

Este processo de desenho do monumento arquitetónico trouxe algumas dificuldades nas noções básicas de escala e perspetiva dos monumentos, visto que os alunos nunca tinham trabalhado antes a noção de perspetiva no desenho e pontos de fuga.

Então, para ir de encontro às dúvidas dos alunos e colmatar estes erros estruturais que eram apresentados nos seus desenhos, na aula do dia 26 de novembro, foi apresentado em sala de aula um método que poderia facilitar os alunos nesta fase de transposição da imagem fotográfica para a folha de papel A5. O método apresentado foi o da grelha ou método da quadrícula. As Figuras 19, 20 e 21 mostram como é que este procedimento foi aplicado pelos alunos nos seus trabalhos.

Dado que muitos alunos imprimiram as imagens em tamanho pequeno ou estavam a recorrer à imagem através do ecrã do telemóvel ou computador, foi aconselhado também o processo de ampliação da imagem com o recurso ao método da quadrícula.



Figuras 19, 20 e 21: Trabalho de uma aluna - método da quadrícula.

Assim que os alunos concluíam a representação gráfica semanal, foi pedido que, na aula de semana seguinte, se procedesse a uma discussão dos trabalhos em sala de aula. Este processo passou por se afixarem no painel de cortiça os desenhos (Figuras 22 e 23) e, individualmente, os alunos tinham que comentar tecnicamente o seu trabalho em duas dimensões: o que resultou bem no desenho e o que pode ser melhorado. Depois de feitos os comentários, os alunos retificavam e procediam aos ajustes e alterações (se necessário) de forma a melhorar e concluir a representação gráfica.



Figuras 22 e 23: Trabalhos dos alunos afixados.

A segunda fase colocou em voga quatro dimensões de extrema importância no processo de representação do real de determinado objeto ou elemento:

- primeiro, o confronto do olhar à imagem fotográfica (olhar, ver e reparar);
- segundo, o processar mental dessa mesma informação visual (perspetiva, formas, luz, sombra própria, sombra projetada, cores, texturas, ...);
- terceiro, o transpor ou transferir dessa mesma informação para um plano bidimensional através do desenho como intermediário;
- quarto, a aplicação cromática com recurso a lápis de cor aguareláveis.

Nesta última dimensão, e por surgirem algumas dúvidas na aplicação da cor, a professora titular Maria da Conceição elucidou a turma a respeito do círculo cromático

(cores primárias, secundárias e complementares). Esta parte mais expositiva foi extremamente importante para esclarecer aos alunos que, ao contrário do que a maioria pensava, uma cor não é escurecida só com preto, nem clareada só com branco.

Segundo a Direção Geral de Ensino, nas Aprendizagens Essenciais do Desenho A, 10º ano, a nível técnico da representação gráfica foi expectável que, nesta fase, o aluno conseguisse desenhar fielmente o monumento arquitetónico através da imagem fotográfica de forma a:

-“Utilizar diferentes modos de registo: traço (...), mancha (...), e técnica mista.”;

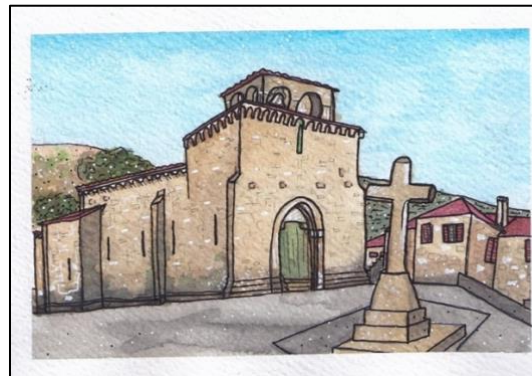
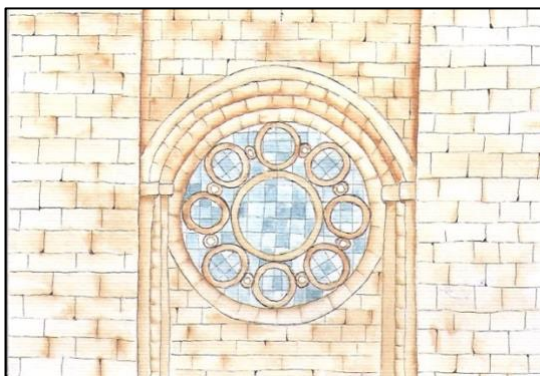
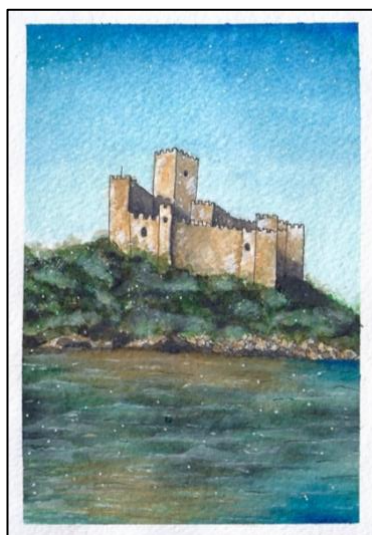
-“Utilizar suportes diversos e explorar as características específicas e possibilidades técnicas e expressivas de diferentes materiais (grafites, carvão, aguarelas (...))”

Os resultados apresentados pelos alunos foram, de uma forma geral, muito positivos. As professoras (cooperante e em formação) ficaram surpreendidas com as competências técnicas dos alunos que, recém chegados ao agrupamento de artes visuais, mostraram que detêm conhecimentos e capacidades para serem bem sucedidos neste percurso escolar. A maior parte cumpriu com os prazos de entrega das representações, à exceção de quatro alunos que apresentavam alguma desmotivação, dificuldades de gestão de tempo e cumprimento de prazos.

As Figuras seguintes (24-30) realçam alguns desenhos dos alunos que, na aplicação da cor, optaram por lápis de cor aguareláveis, canetas e aguarelas.



Figura 24: Aluna em processo de finalização do trabalho.



Figuras 25, 26, 27, 28, 29 e 30: Trabalhos concluídos – caneta e lápis de cor aguarelável.

4.3. Fases do Projeto Pedagógico em História da Cultura e das Artes

É importante frisar que a unidade didática de H.C.A que dá corpo ao projeto pedagógico - *Módulo 3: A Cultura do mosteiro, Arquitetura românica* – estava calendarizada pela professora titular da disciplina a ser apresentada e explorada em sala de aula para fins do mês de janeiro. Após um diálogo onde revemos o calendário escolar da disciplina, chegámos à conclusão que para desenvolver este projeto pedagógico

iríamos recorrer a 3 aulas de 90 minutos de H.C.A, facultadas de forma generosa pela professora titular.

Desta forma, a minha primeira abordagem feita à turma a respeito deste módulo foi agendada para dia 23 de janeiro de 2020. As outras duas aulas seguiram-se nas semanas seguintes. A utilização das 3 aulas de 90 minutos de História da Cultura e das Artes corresponderam a duas fases distintas do projeto. Analisemos então cada uma das respectivas fases.

4.3.1. Fase 1- Aula de 23 de janeiro: Enquadramento ao Módulo

Nesta primeira fase foi feita a exposição (oral e visual) da matéria relativa ao módulo do projeto: *A Cultura do mosteiro: A Arquitetura românica*.

A professora titular da disciplina cedeu-me para esta fase uma aula de 90 minutos que aconteceu no dia 23 de janeiro de 2020.

Esta aula foi dividida em dois momentos distintos:

- Contexto Social, Económico e Político do Módulo.
 - Idade Média: O Poder do Cristianismo e do Feudalismo.
- A Arquitetura Românica.
 - Arquitetura civil e militar: O Castelo;
 - Arquitetura religiosa: O Mosteiro – Habitação dos Monges;
 - Arquitetura religiosa: A Igreja.

Desta forma, iniciei a abordagem aos alunos com um enquadramento do módulo da Cultura do mosteiro. Aqui, mencionei o poder do cristianismo e do impacto da igreja cristã no papel civilizacional.

Posto isto, a temática da arquitetura românica foi introduzida como mostra a figura 31 com o PowerPoint de iniciação, com as suas várias influências (da Antiguidade pagã, do Oriente com o esplendor e brilho da arte bizantina e dos povos bárbaros com as grandes invasões). De seguida, foram abordadas individualmente e tecnicamente as suas três tipologias - civil e militar com o castelo e religiosa com o mosteiro e a igreja. (Figuras 32 e 33).

Os recursos utilizados foram o manual da disciplina, um PowerPoint com tópicos-chave e imagens dos conteúdos e a projeção de um vídeo-síntese relativo ao castelo,

mosteiro e igreja, de forma a complementar visualmente os conceitos apresentados na apresentação. (Ver Apêndice F)

Nesta aula, a professora titular da disciplina sentou-se ao fundo da sala e assistiu, juntamente com a turma, à aula. Os alunos, de forma geral, reagiram muito bem à minha presença enquanto professora estagiária e orientadora da aula. Ao longo da exposição, vários alunos mostraram o seu interesse pela aula com questões e observações sobre as imagens que eram exibidas. As estratégias utilizadas para que os alunos mantivessem o interesse e o foco na aula foram:

- Questionar os alunos para os conteúdos que iam aparecendo ao longo do PowerPoint;
- Criar pequenas situações de debate organizado com a turma sobre os conteúdos;
- Apresentação à turma de uma aplicação para o telemóvel sobre a arquitetura românica em Portugal, denominada de “Rota do Românico” (Ver Apêndice G).

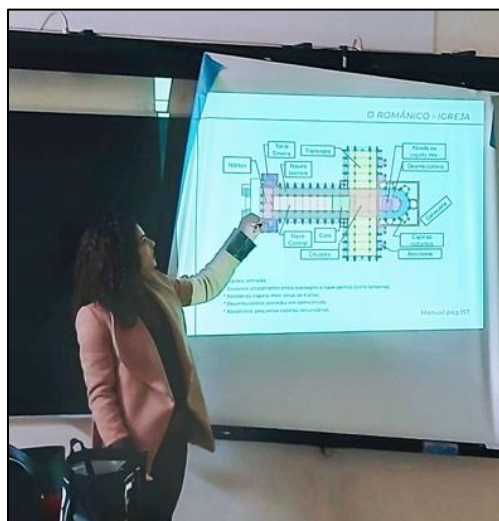


Figura 31, 32 e 33: Fase 1- Aula de dia 23 de janeiro de 2020.

Segundo a Direção Geral de Ensino, nas Aprendizagens Essências da História da Cultura e das Artes, 10º ano, é expectável que os alunos, nesta primeira fase, conseguissem ser capazes de:

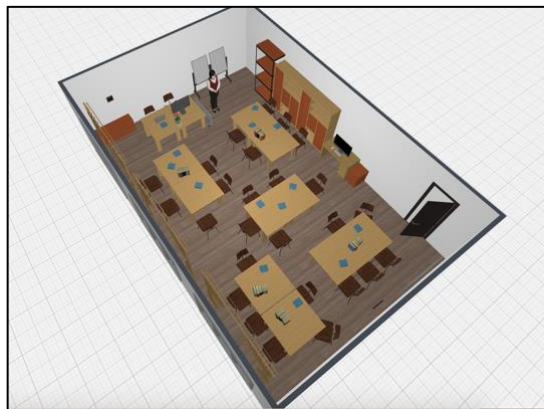
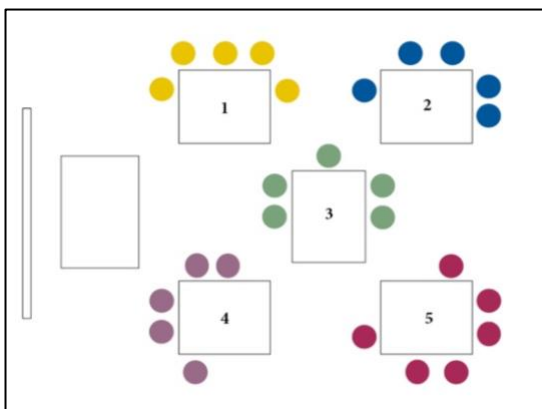
- “Reconhecer o mosteiro românico expoente da arquitetura monástica como espaço de autossuficiência e como centro de conhecimento e de cultura”;
- “Comparar formas de vida: no castelo e no mosteiro”;
- “Compreender a evolução da arquitetura cristã”;
- “Compreender a diversidade do românico, através das caraterísticas arquitetónicas principais.”
- Saber problematizar os conhecimentos adquiridos de forma escrita, oral, visual e audiovisual.”

4.3.2. Fase 2 – Aulas de 30 de janeiro e 06 de fevereiro: Trabalho de grupo

Aula 30 de janeiro de 2020

Após ser explicado aos alunos as três tipologias da Arquitetura Românica, a fase seguinte do projeto destinou-se a um trabalho de grupo na aula da semana seguinte, dia 30 de janeiro de 2020.

A turma foi organizada num total de cinco grupos de trabalho, como as Figuras 34 e 35 apresentam, dos quais quatro grupos tinham cinco alunos e um grupo com seis alunos, dispostos da seguinte forma na sala de aula:



Figuras 34 e 35: Esquema da organização da sala de aula para os trabalhos de grupos.



Figura 36: Disposição da sala de aula de H.C.A. nos grupos de trabalho.

O trabalho de grupo consistiu em:

Foi distribuído por cada grupo de trabalho duas imagens fotográficas alusivas ao Românico e às três tipologias da sua arquitetura - castelos, mosteiros, igrejas e ainda uma imagem referente à oficina de trabalho dos monges copistas e uma planta de uma igreja. (Ver Apêndice H)

As imagens utilizadas foram escolhidas a partir do manual da disciplina e do PowerPoint apresentado na aula expositiva de dia 23 de janeiro e foram distribuídas pelos grupos de trabalho de forma aleatória.

Deste modo, a Tabela 15 indica quais as dez imagens seleccionadas e de que forma foram dispostas pelos cinco grupos.

Tabela 15: Distribuição das dez imagens fotográficas pelos grupos de trabalho.

Grupos	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Imagens Fotográficas dos Monumentos	- Mosteiro de <i>Santo Estêvão de Ribas de Sil</i> , Espanha	- Abadia de <i>Fontefroide</i> , França	- Castelo de <i>Arnoia</i> , Braga	- Planta da igreja de <i>Santiago de Compostela</i> , Espanha	- <i>Scriptorium</i> (oficina dos monges copistas) de um mosteiro
	- Vista da nave principal da Catedral de <i>Durham</i> , Inglaterra	- Vista interior da Sé do Porto	- Igreja de <i>Sainte-Foi de Conques</i> , França	- Castelo de <i>Harlech</i> , País de Gales	- Igreja de <i>Sainte-Étienne</i> , França

A partir dessas imagens e recorrendo aos apontamentos da aula passada e ao manual da disciplina, os alunos teriam que realizar uma pequena *síntese-matéria* para cada imagem (tal como fizeram para a Fase 1 da disciplina de Desenho A, no *Padlet*), explicando e sintetizando assim as características gerais/ aspetos técnico-formais dos monumentos arquitetónicos.

Considero esta fase de pequenos grupos extremamente importante para o processo de ensino-aprendizagem pois foi a partir desta atividade que os alunos puderam gerar diálogo e troca de ideias sobre os conteúdos e, acima de tudo, refletir sobre as características principais da arquitetura românica nas suas tipologias.

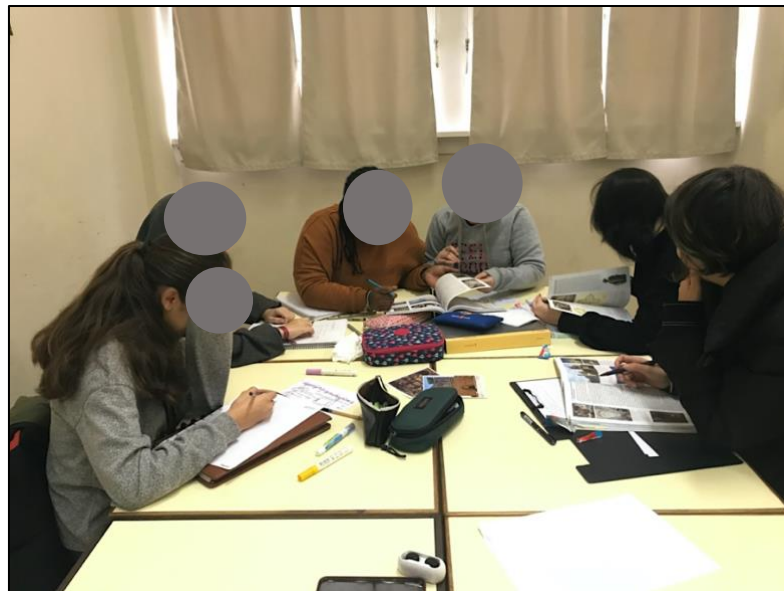


Figura 37: Grupo de trabalho na aula de dia 30 de janeiro de 2020.

Outro dos objetivos desta segunda fase foi consolidar os conhecimentos adquiridos na aula passada (Fase 1) e transferi-los num exercício escrito de análise de monumentos arquitetónicos, com características de exame nacional.

Como os alunos já estavam a alicerçar conhecimentos da arquitetura românica em Portugal através das sínteses e representações gráficas em Desenho A, a forma encontrada para fazê-lo na disciplina de H.C.A. em relação à arquitetura românica da Europa foi através da elaboração de sínteses em grupos de trabalho. (Figuras 38, 39 e 40) Posteriormente, estas análises feitas pela turma foram usadas como conteúdo a ser inserido no *site mobile*.



Figuras 38, 39 e 40: Fase 2- Trabalho de grupo na aula de dia 30 de janeiro de 2020.

Como balanço desta aula, a resposta dos alunos foi muito positiva. Mostraram logo interesse na realização da proposta e, de forma imediata, perguntaram logo se poderiam ser os próprios a criarem grupos. Nenhuma das professoras (titular e em formação) se opuseram à ideia.

Apenas um grupo de trabalho ficou aquém das expectativas, revelando muitas dificuldades na execução do exercício. A estratégia encontrada foi prestar maior apoio a esse grupo, orientando-os no processo de construção das sínteses.

Ressalva-se pela positiva os grupos de trabalho 1 e 2 que primaram pela responsabilidade, concentração e seriedade que depositaram na resolução do exercício.

O meu papel enquanto professora estagiária foi dar acompanhamento aos grupos, respondendo às questões, verificando competências, analisando a veracidade das respostas e procurando auxiliar os alunos na construção frásica.

A Figura 41 mostra o painel geral dos resultados dos grupos de trabalho.

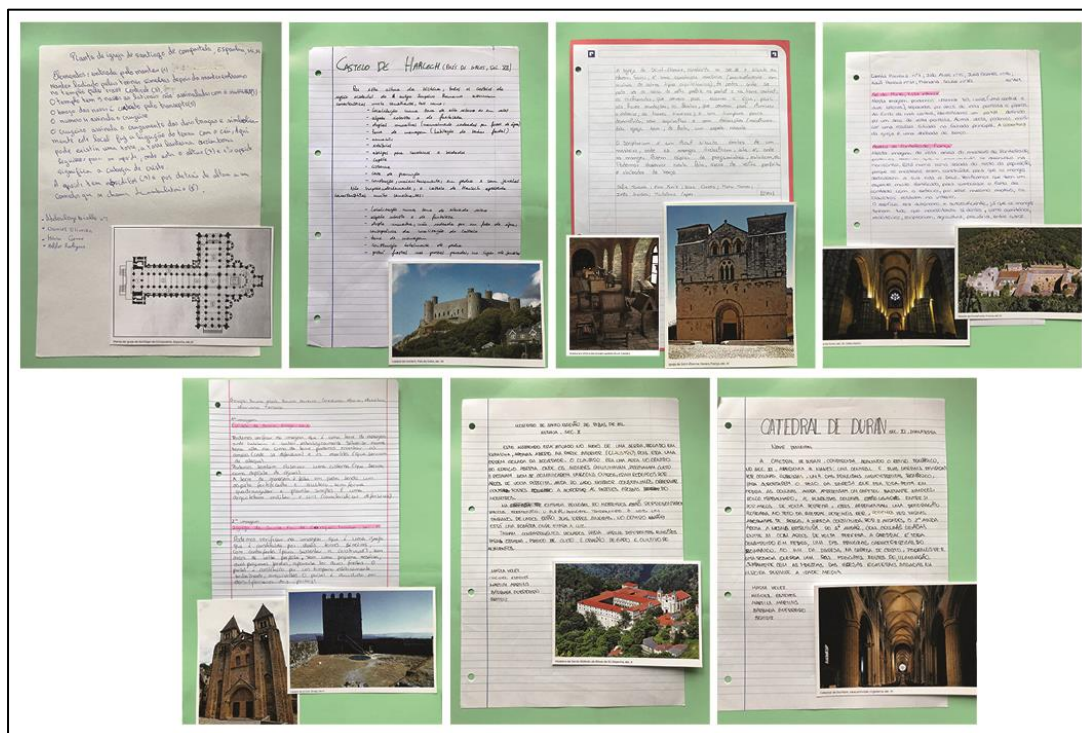


Figura 41: Paineis dos trabalhos de grupo realizados na aula de dia 30 de janeiro de 2020.

Aula 06 de fevereiro de 2020

Na aula da semana seguinte, dia 06 de fevereiro, os alunos deram continuidade ao trabalho das sínteses de forma a concluí-las. De seguida, e para finalizar esta segunda fase, deu-se o momento de partilha de conhecimentos à turma, onde cada grupo fez uma pequena apresentação dos seus monumentos e das suas sínteses. A finalidade deste momento foi dar a conhecer aos restantes colegas quais as características técnico-formais dos monumentos, abrindo espaço para questões e curiosidades.

Foi expectável, segundo as Aprendizagens Essenciais da H.C.A., 10º ano, que, nesta fase, os alunos conseguissem adquirir conhecimentos e noções básicas sobre a arquitetura do módulo, de forma a:

- “Analisar factos históricos e obras artísticas, seleccionando informação relevante para o tema em estudo”;
- “Organizar de forma sistematizada e autónoma a informação recolhida.”
- “Saber interagir com os outros no respeito pela diferença de opiniões e pela diversidade de pontos de vista.”
- “Aceitar argumentos e contra-argumentos, tendo em conta diversos pontos de

Vista.”

Após decorrer a aula de dia 06 de fevereiro de 2022, foi distribuído pelos alunos um pequeno questionário anónimo com 6 perguntas (Ver Apêndice I). O resultado às respostas encontra-se também em apêndice. O objetivo deste questionário foi o de obter feedback dos alunos relativamente à minha prática enquanto professora estagiária ao longo das aulas de H.C.A.

Como avalias a aula de H.C.A. de dia 23/01/2020? Conseguiu manter a atenção durante a aula? Sentiste-te capaz de aplicar os conteúdos da arquitetura românica às imagens apresentadas na aula de trabalho de grupo? Estes foram alguns exemplos de perguntas colocadas aos alunos que, de forma crítica, não mostraram qualquer hesitação em responder.

4.4. Planificação e calendarização do Projeto Pedagógico

4.4.1. Na disciplina de Desenho A

A Tabela 16 tem em vista apontar a estrutura e a calendarização das duas fases (síntese do monumento e representações gráficas) do projeto na disciplina de Desenho A.

O tempo de trabalho estabelecido para a realização desta primeira fase foi de uma semana para o castelo, uma semana para o mosteiro e duas semanas para a tipologia da igreja.

Já na segunda fase, o tempo disponibilizado aos alunos para a realização das quatro representações gráficas dos monumentos foi de 4 semanas.

De uma forma geral, todos os alunos cumpriram com os prazos estabelecidos.

Tabela 16: Calendarização das duas fases do Projeto Pedagógico em Desenho A.

Calendarização do Projeto Pedagógico em Desenho A			
Tipologias	CASTELOS	MOSTEIROS	IGREJA
1º fase: SÍNTESE sobre o monumento	Construir a síntese/legenda no <i>Padlet</i> sobre o castelo selecionado	Construir a síntese/legenda no <i>Padlet</i> sobre o mosteiro selecionado	Construir a síntese/legenda no <i>Padlet</i> sobre a igreja selecionada

1º fase: Duração	De 20 a 27 de novembro (colocar no Padlet)	De 07 a 14 de janeiro (colocar no Padlet)	De 19 a fevereiro a 04 de março (colocar no Padlet)
2º fase: Nº de Representações Gráficas	4 3 de vista geral + 1 de pormenor	4 3 de vista geral + 1 de pormenor	4 3 de vista geral + 1 de pormenor
2º fase: Duração	4 semanas: dezembro/janeiro	4 semanas: janeiro/fevereiro	4 semanas: fevereiro/março

4.4.2. Na disciplina de História da Cultura e das Artes

Relativamente à disciplina de H.C.A., segue-se na Tabela 17 a calendarização do projeto, com a atribuição de uma aula de 90 minutos para cada uma das fases.

As planificações realizadas para as aulas 23 e 30 de janeiro encontram-se na lista de Apêndices (J e K).

A primeira aula, de 23 de janeiro define a primeira fase do projeto na disciplina de H.C.A. enquanto que as aulas dos dias 30 de janeiro e 6 de fevereiro determinam a segunda fase.

Tabela 17: Calendarização das duas fases do Projeto Pedagógico em H.C.A.

Calendarização do Projeto Pedagógico em H.C.A.			
	1ª Aula	2ª Aula	3ª Aula
Aula dia	23 de janeiro	30 de janeiro	06 de fevereiro
Fase	1º fase: - Exposição do conteúdo programático; Enquadramento do Módulo + 3 tipologias da arquitetura românica	2º fase: - Trabalho de grupo; Síntese das características gerais/ aspetos técnico-formais dos monumentos arquitetónicos	2º fase: - Conclusão dos trabalhos de grupo + apresentação das sínteses à turma
Duração	90 minutos	90 minutos	90 minutos

4.5. *Site Mobile*: Conteúdo e informação

Por fim, a última etapa do Projeto Pedagógico.

É possível verificarmos no Gráfico 6 que, marcado a vermelho, estão as informações e o conteúdo que foram adicionados ao site. Esta etapa é a que vai dar corpo ao *site* e destina-se à colocação todo o trabalho realizado pelos alunos nas duas disciplinas:

- As sínteses relativas aos monumentos arquitetónicos do românico português (trabalho individual- Plataforma Padlet);
- As representações gráficas dos monumentos arquitetónicos do românico português a partir da imagem fotográfica;
- As sínteses a partir das imagens fotográficas dos monumentos arquitetónicos do românico (trabalho de grupo de H.C.A.);

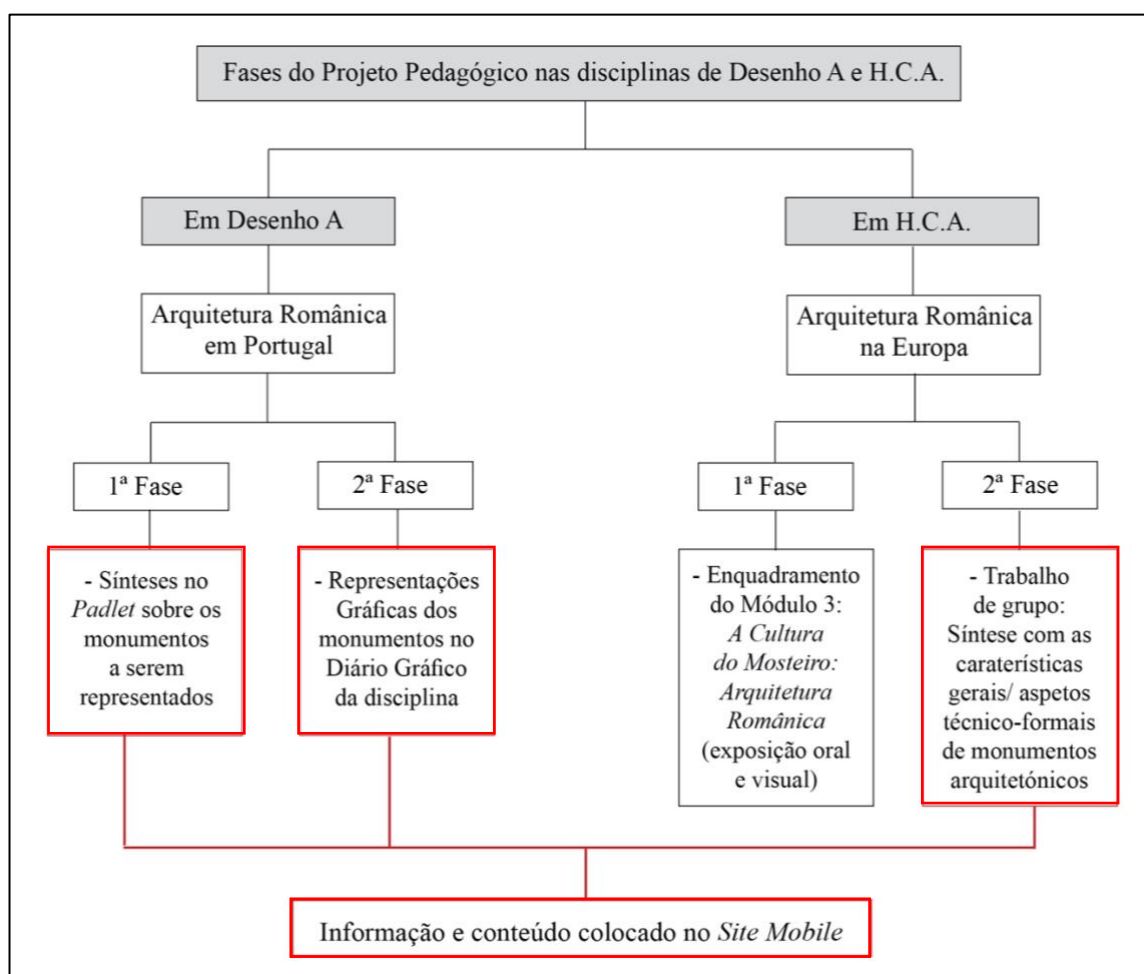


Gráfico 6: Fases do Projeto Pedagógico nas disciplinas de Desenho A e H.C.A. – Informação e Conteúdo colocado no Site Mobile.

O site *mobile* foi construído de raiz nas linguagens de programação web como PHP, HTML, CSS e JavaScript (Ver Apêndice L) em ambiente Wordpress para a colocação das informações. A sua implementação teve uma duração de 9 meses.

Esta etapa de trabalho dividiu-se em três momentos:

- 1- Estruturação e esquematização das páginas que compõe o site (nº de páginas, estilo de navegação, estrutura geral do site, experiência do utilizador, ...);
- 2- Planificação do design do site (cores, layout, composição, ...);
- 3- Colocação dos conteúdos no site.

As Figuras 42 e 43 revelam o processo de trabalho e estruturação do site *mobile*, recorrendo ao *software Figma* que é um editor gráfico de vetor e prototipagem de projetos de design baseados na navegação web. Este software detém de um sistema de prototipagem que espelha o que está sendo feito no computador para o smartphone Android ou iOS.

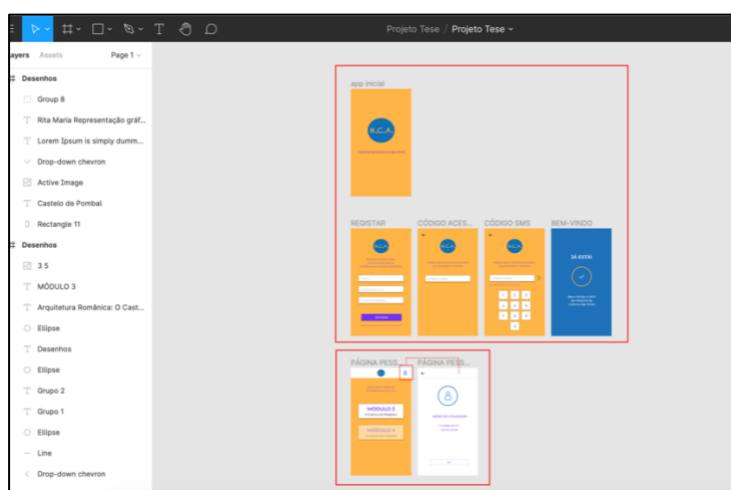


Figura 42: Primeiro estudo do site mobile.

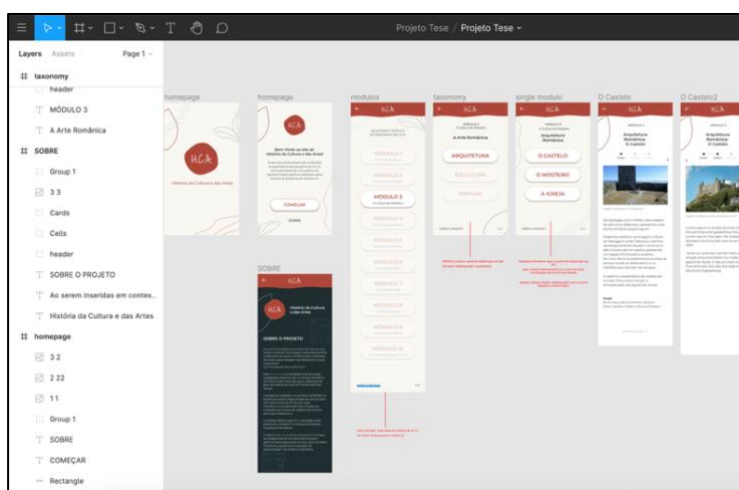


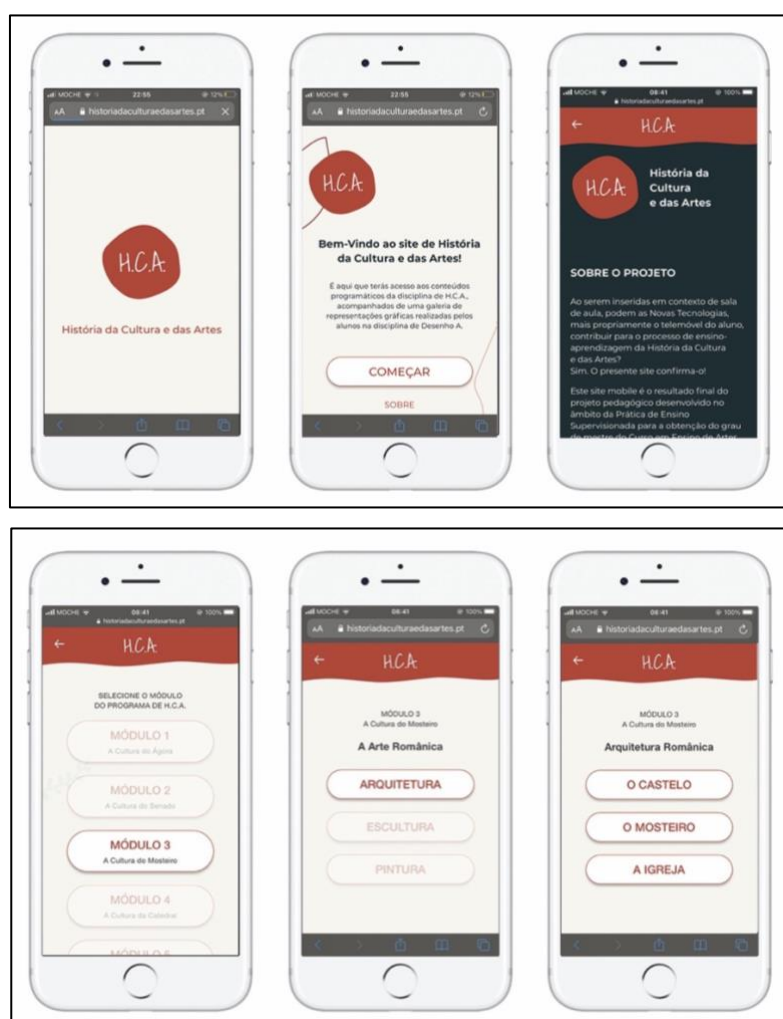
Figura 43: Estudo da estrutura e cores finais do site mobile.

O *site* já se encontra online, operacional, com domínio registado e com possibilidade de ser consultado através do telemóvel. O link que dá acesso é o seguinte: <https://historiadaculturaedasartes.pt>

As Figuras 44, 45 e 46 mostram algumas das páginas que compõem o *site*.

Assim que o utilizador entra no *site*, o primeiro contato é dado através do aparecimento do logotipo. De seguida, é encaminhado para a página inicial onde é exibido um texto introdutório do funcionamento do *site*. A funcionalidade “sobre” é dedicada à contextualização do projeto e de que forma foi desenvolvido pela turma AV1. As restantes páginas conduzem então o utilizador aos trabalhos sobre a arquitetura românica realizados pela turma na disciplina de H.C.A. e Desenho A.

Uma das características principais do *site* é a sua clareza e acesso simples, de forma a proporcionar uma experiência de utilizador agradável no manuseamento e exploração da plataforma.



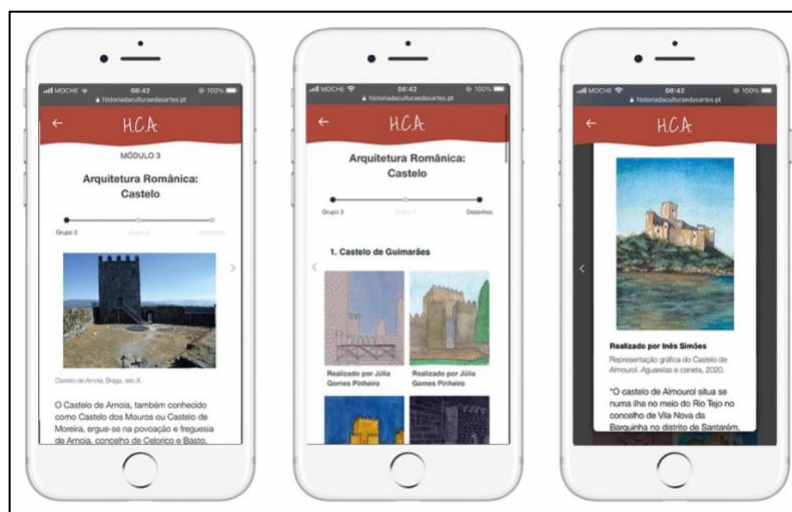


Figura 44, 45 e 46: Site mobile H.C.A.

Ressalvo a ideia de que a consulta do *site* só pode ser feita através do telemóvel, levando a cabo a visão defendida ao longo do relatório. Adota a característica de *site* responsivo uma vez que foi projetado para se adaptar a qualquer tipo de resolução, sem distorções. Este tipo de funcionalidade identifica a largura de cada dispositivo e dimensiona as imagens e os textos ao ecrã.

Por conseguinte, foi desativada a função de consulta através do computador. A Figura 47 exibe a informação que “este website não se encontra disponível para computador. Procure aceder através do telemóvel”.

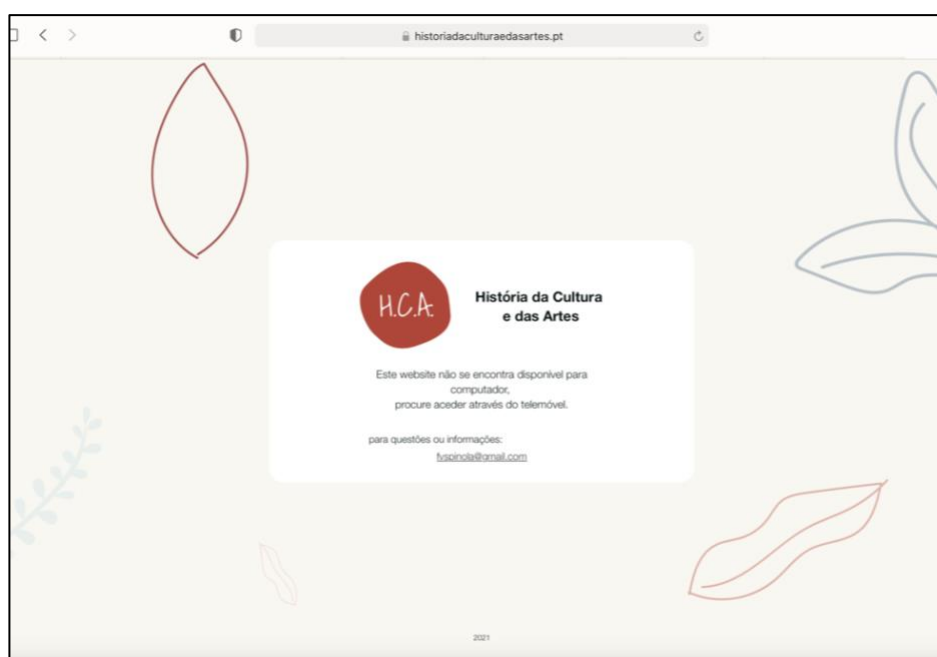


Figura 47: Acesso ao site através do computador

Fica assim estruturada e completa esta proposta de trabalho que partiu da ideia de conjugar os meios digitais com o ensino da História da Cultura e das Artes. É importante que o aluno sinta que, de facto, têm nas mãos, através de um ecrã, um banco de dados textuais e visuais que o facilita na compreensão dos conteúdos programáticos da disciplina de H.C.A. e que articula na mesma plataforma as suas representações gráficas de Desenho A. Acima de tudo, é uma plataforma que auxilia o aluno no estudo da disciplina.

É esta a realidade que as escolas encontram nos dias de hoje. Os telemóveis tornaram-se acessórios de uso quase obrigatório pelas gerações mais novas, sendo utilizado em diversas situações diárias. Constituem um poderoso meio de comunicação que não deve ser ignorado pela escola.

4.6. Objetivos Gerais e Competências

O objetivo deste site *mobile* não é ser um substituto do manual da disciplina, mas sim um complemento ao mesmo, nesta tentativa de aproximar os jovens alunos da ‘matéria’. O mais importante aqui é dotar os alunos de estratégias e ferramentas que os motivem a aprender mais sobre a História da Arte, disciplina que, para a maior parte deles, é considerada densa, rigorosa, extremamente teórica e um pouco aborrecida.

Parti deste princípio para apoiar a minha proposta e fundamentar a ideia de que os meios digitais podem ser usados em fusão com o manual em contexto de sala de aula se forem utilizados corretamente e como instrumentos didáticos.

No decorrer das aulas e em conversa com a turma, a maior parte dos alunos afirma ter dificuldades em usar o manual da disciplina ou recorrer ao mesmo para auxílio de estudo. As duas maiores razões apresentadas para este abandono do material didático são:

- Os alunos facilmente se perdem nos conceitos que são apresentados de uma forma densa, em grandes blocos de texto;
- A pobreza visual do próprio elemento didático. Os alunos afirmam que no manual existem poucas imagens ilustrativas dos conteúdos apresentados ao longo das páginas.

E, desta forma, para colmatar estas lacunas que estão a afastar estes alunos do estudo de H.C.A., este Projeto Pedagógico parte do ideal que para motivá-los para o

estudo da disciplina, tem que haver um enriquecimento da componente visual, de imagens na plataforma.

As competências que foram adquiridas e desenvolvidas com a aplicação do Projeto Pedagógico na turma AV1 foram:

Na disciplina de História da Cultura e das Artes, as competências passam essencialmente por conseguir analisar factos históricos e obras artísticas, de modo a consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do módulo. A Tabela 18 remete-nos para essa informação, tendo sido utilizado o documento *Aprendizagens Essenciais* da Direção Geral de Ensino como fonte.

Tabela 18: Competências adquiridas nas disciplinas de H.C.A.
Fonte: Direção Geral de Ensino: *Aprendizagens Essenciais*, Articulação com o Perfil dos Alunos (Agosto 2018) – História da Cultura e das Artes:10º ano.

Organizador: Módulos	Ações estratégicas de Ensino orientadas para o Perfil dos alunos	Áreas de Competências do Perfil dos Alunos
Módulo 3: <i>A CULTURA DO MOSTEIRO</i> – Os espaços do Cristianismo	- “Recolher e selecionar informações de fontes fidedignas para a análise das temáticas em estudo.”	- Linguagens e textos;
	- “Organizar de forma sistematizada e autónoma a informação recolhida.”	- Informação e Comunicação;
	- “Analisar factos históricos e obras artísticas, selecionando informação relevante para o tema em estudo.”	- Raciocínio e resolução de problemas;
	- “Saber interagir com os outros no respeito pela diferença de opiniões e pela diversidade de pontos de vista.”	- Pensamento crítico e pensamento criativo;
	- “Organizar as informações de modo a consolidar os conhecimentos adquiridos, (...) por exemplo, a construção de sínteses com base em informações recolhidas em fontes fidedignas (...) obedecendo a critérios e objetivos específicos.”	- Desenvolvimento pessoal e autonomia; - Saber científico, técnico e tecnológico.

Na disciplina de Desenho A, a Tabela 19 aponta as competências essenciais que o aluno deve adquirir nos domínios da *Apropriação e Reflexão* e *Experimentação e Criação*, prezando a estimulação do pensamento crítico e criativo e o desenvolvimento pessoal do aluno.

Tabela 19: Competências adquiridas nas disciplinas de Desenho A.

Fonte: Direção Geral de Ensino: Aprendizagens Essenciais, Articulação com o Perfil dos Alunos (Agosto 2018) – Desenho A: 10º ano.

Domínios	Ações estratégicas de Ensino orientadas para o Perfil dos alunos	Áreas de Competências do Perfil dos Alunos
Apropriação e Reflexão	- “A necessidade de rigor, articulação e uso consistente de conhecimentos, através da seleção de informação pertinente e do estabelecimento de relações intra e interdisciplinares.”	- Linguagens e textos; - Informação e comunicação; - Saber científico, técnico e tecnológico.
Experimentação e Criação	- “O registo da observação de objetos e espaços, bem como de ideias, reflexões, vivências e experiências, de uma forma sistemática (diário gráfico).”	- Raciocínio e resolução de problemas; - Pensamento crítico e pensamento criativo;
	- “A interiorização de métodos de trabalho individual, no sentido da autorregulação. O respeito pelos prazos estabelecidos para a execução do trabalho solicitado pelo/a docente.”	- Desenvolvimento pessoal e autonomia.

CAPÍTULO 5.

AVALIAÇÃO E REFLEXÕES GERAIS SOBRE A PRÁTICA

5.1. Avaliação de Competências

A *avaliação de competências* é um dos procedimentos essenciais e reguladores em contexto escolar que fazem parte do processo de Ensino-Aprendizagem dos alunos. O termo *avaliação* nem sempre é visto de forma linear e estanque, pois é analisado sob diferentes perspectivas por quem avalia e pelas instituições escolares.

Apesar de termos bem evidenciado teoricamente os tipos de avaliação existentes (nomeadamente avaliação sumativa e formativa) e quais os que melhor se adequam ao processo de Ensino, é importante realçar que os termos “avaliação” e “competências” não são aparentemente claros, pois dificilmente conseguimos dar e obter “uma resposta única e inequívoca a questões como *O que é avaliar?* e *O que é competência?*” (Peralta, M., 2001, p.27)

Numa resposta mais consensual, “avaliação é uma recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões.” (Peralta, M., 2001, p.27) Já ao termo “competência” é atribuído, pela autora, diferentes significados por diferentes escolas e autores, passando muito por uma visão *behaviorista*, num conjunto de comportamentos observáveis nos alunos na realização de certas tarefas.

As *competências* devem ser já pré-determinadas, padronizadas e enumeradas de forma a que o professor, através da observação de um conjunto de comportamentos e saberes de determinado aluno, possa traduzi-los como capacidades, conhecimentos e aptidões a serem avaliados.

Contudo, essa observação não se pode cingir apenas à componente técnica ou ao saber-fazer determinada ação. É também valorizar o saber-ser, o observar o modo como o aluno é capaz de enfrentar determinada situação a nível psicológico, a nível afetivo e a nível da sua sensibilidade, como Peralta (2001) reconhece:

Avaliar uma competência (...) é ter em conta não somente os diversos saberes e saberes-fazer que a constituem, mas também os traços da sensibilidade, da imaginação, da opinião pessoal e da afetividade do aluno. (...) Avaliar uma atuação competente pressupõe (...) uma situação que permita observar o modo como o aluno a enfrenta. (Peralta, M., 2001, p.29)

Ao processo de observação dos alunos no domínio dos saberes (saber-fazer e do saber-ser), é importante incorporarmos em sala de aula o recurso ao diálogo pedagógico ou à técnica do *feedback* (entre professor-aluno e aluno-professor). Não só é um facilitador da relação entre professor-aluno, como também mostra ser uma alternativa às avaliações de “caráter mais fechado”, de resposta objetiva e sem ambiguidade. (Peralta, M., 2001, p.30)

Desenvolver a prática do diálogo pedagógico é fortalecer as práticas de avaliação formativa que, segundo Maingain e Dufour (2002), é um recurso que se “revela incontornável quando se trata da aplicação de competências, [pois] o aluno só progride se receber uma informação frequente e circunstanciada sobre as suas aprendizagens, permitindo regulá-las e continuar a progredir” (Maingain, A. e Dufour, B., 2002, p.280)

A técnica do feedback esteve sempre muito presente nas professoras (titulares e em formação), revelando ser um grande aliado para os alunos conseguirem orientar os seus trabalhos de acordo com o pedido. Tendo em vista que o trabalho dos alunos para a disciplina de Desenho A era realizado fora do contexto de sala de aula, dedicavam-se uns largos minutos no início de cada aula para esclarecimento de dúvidas, acompanhamento do trabalho, anotação das dificuldades encontradas e cumprimento de prazos estabelecidos nesta perspetiva de diálogo pedagógico.

No entanto, e tendo em vista que a avaliação sumativa é um requisito obrigatório no percurso escolar destes alunos, todos eles foram avaliados no desenvolvimento deste projeto em ambas as disciplinas, numa escala de zero a vinte valores.

5.1.1. Avaliação aplicada à turma AVI

A avaliação deste Projeto tomou contornos diferentes em Desenho A e H.C.A. de acordo com os critérios de avaliação de cada disciplina.

Acordado com a professora cooperante, na disciplina de Desenho A, foram avaliadas as sínteses dos monumentos realizadas na plataforma online Padlet e as

representações gráficas. Como ambos os trabalhos foram realizados fora do contexto de sala de aula, a avaliação atribuída a estes trabalhos foi cotada nos critérios de avaliação que faz referência ao Diário Gráfico da disciplina - 20% (Anexo 2). Os conteúdos abordados foram essencialmente a representação do real observado, a partir das fotografias dos monumentos.

Tabela 20: Critérios de Avaliação de Desenho A- Representação do real observado (Diário Gráfico).

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais 10º AV1	
Unidade temática/Conteúdos	Instrumentos
<p>Real observado (fotografia do monumento)</p> <p>➤ Representação do real observado</p>	<p>Registos de:</p> <p>trabalho desenvolvido em sala de aula : 70% _defesa oral do processo /comentário crítico (avaliação qualitativa)</p> <p>trabalhos desenvolvidos fora da sala de aula: 20% _ portefólio _ diário gráfico</p> <p>Comportamento: 10% _ empenho _ responsabilidade _ Relacionamento interpessoal _ Pontualidade _ Assiduidade</p>

Já na disciplina de H.C.A., foi avaliada a prestação dos alunos na realização do trabalho de grupo em sala de aula, no dia 30 de janeiro de 2020. Esta avaliação abrange o campo das atitudes e valores (10%) no empenho dos alunos, autonomia, responsabilidade e comportamento em sala de aula, mas também a execução prática do trabalho de grupo no campo do raciocínio e resolução de problemas (Anexo 3).

Para ambas as disciplinas, foram realizadas tabelas de avaliação nas diferentes fases do projeto. As grelhas de avaliação da fase 1 e 2 do projeto em Desenho A (sínteses no Padlet e representações gráficas) encontram-se em apêndice. (Ver Apêndice M).

5.2. Reflexões Gerais sobre a Prática de Ensino Supervisionada

A turma AV1 mostrou ser, desde início, uma turma com algumas dificuldades de ritmo, concentração e gestão de tempo. Apesar destas dificuldades de trabalho, devo sublinhar que esta sempre foi uma turma que se mostrou disponível a trabalhar, dedicando-se sempre à realização dos trabalhos que eram pedidos quer pelas professoras titulares das disciplinas, quer pela professora em formação. Ao longo das aulas revelaram ser alunos interessados e esforçados e, recorrentemente, solicitavam a minha ajuda para solucionar alguns problemas que iam encontrando na realização dos trabalhos em sala de aula.

Saliento que em nenhuma das aulas aconteceu alguma situação de conflito ou desavenças. O ambiente que predominou nas aulas foi de boa disposição, dando ênfase às boas relações, tanto entre os colegas, como com as professoras das disciplinas.

No decorrer da implementação do projeto foi possível verificar que os alunos manifestaram interesse e motivação por colaborar neste projeto de caráter interdisciplinar. A curiosidade dos alunos para o resultado final do Projeto Pedagógico manifestou-se em perguntas do tipo “o site já se encontra pronto?” ou “já podemos consultar os nossos trabalhos no site?”, interpelações essas que sugeriam a vontade dos alunos em consultar os seus trabalhos na plataforma.

Em suma, acrescento ainda que foi uma turma que me deixou muito à vontade nas disciplinas de Desenho A e H.C.A., mostrando-se sempre prestáveis, atentos e simpáticos com as minhas intervenções em sala de aula.

Conclusão

O presente relatório da prática de ensino supervisionada representa todo um processo de trabalho iniciado no ano letivo de 2019/2020 com a turma AV1, 10º ano, do curso científico-humanístico de Artes Visuais no âmbito das disciplinas de Desenho A e História da Cultura e das Artes.

Dividido em duas partes com um total de cinco capítulos, a presente investigação percorre os trilhos da eclosão do tema, do processo de formulação, implementação, acompanhamento, recolha de dados e, por fim, avaliação do projeto desenvolvido com a turma.

A implementação do projeto não só superou as expectativas no que diz respeito aos resultados, mas também à receptividade com que os alunos abraçaram a proposta e a minha presença enquanto professora em formação. A relação desenvolvida com as professoras cooperante de Desenho A e titular de H.C.A. foi muito positiva e sustentada essencialmente na base do diálogo semanal. Senti sempre o apoio da professora cooperante que, de forma equilibrada e empática, procurou sempre acompanhar e colaborar com o amadurecimento do projeto.

Todo o contato com a escola, docentes, não docentes e alunos com as mais diversas particularidades proporcionaram um conjunto de experiências que considero enriquecedoras e introdutórias para a minha futura prática profissional. Procurei sempre ao longo da prática de ensino supervisionada absorver e refletir sobre os demais conselhos, recomendações e críticas construtivas praticadas pelas professoras.

O bem-estar, respeito mútuo, integridade, empatia e inclusão são alguns dos princípios que destaco como preeminentes em todo o ambiente escolar. Estes valores são alicerçados em atividades de caráter inter e transdisciplinares, como projetos desenvolvidos pela escola nomeadamente o grupo de comunidade de leitores, ESMAVC radio station, escola sustentável, intercâmbios, Erasmus, teatro, projetos intergeracionais, entre outros.

No que diz respeito ao Projeto Pedagógico os alunos revelaram estar à altura do proposto. Exploraram técnicas, materiais e texturas de suportes para as representações gráficas. Procuraram sempre participar ativamente e pertinentemente ao longo das aulas de H.C.A. e mantiveram sempre a temática da concretização do *site mobile* como um tópico de interesse a conversar. Foi sempre visível a motivação dos alunos aquando da

implementação do projeto, pois trabalhavam dedicadamente e ansiosamente para verem os seus trabalhos expostos numa plataforma online e de livre acesso.

Salvaguardo que a unidade didática foi implementada sem quaisquer imprevistos que pudessem comprometer a evolução do projeto e as datas foram maioritariamente cumpridas pelos alunos.

Infelizmente, com o fecho das escolas em março de 2020 devido à pandemia Covid-19 e dando lugar ao ensino à distância, perdi algum contato com os alunos. Por essa altura, o projeto já tinha sido implementado com sucesso e a recolha de dados já havia sido feita. Contudo, o site ficou ainda por concluir e apresentar à turma.

Neste sentido, o acordado com a professora cooperante foi que assim que o *site mobile* estivesse concluído e operacional, seria feita uma apresentação presencial à turma que, neste momento, encontra-se no 11º ano.

Como resultado deste relatório foi possível concluir que a ideia de se inserir em contexto escolar as novas tecnologias, quando utilizadas de forma benéfica com vista à estimulação da aprendizagem do aluno, leva a uma ampliação da motivação e dedicação. Atesto isto porque assim que mencionei à turma a proposta e o seu ponto de interseção com as novas tecnologias em especial os seus telemóveis, as reações foram maioritariamente de interesse, curiosidade e questionamento.

Com o enfoque direcionado para exposição dos trabalhos num *site mobile*, observei ainda que muitos alunos procuraram finalizar as suas sínteses (de desenho A e H.C.A.) e as suas representações gráficas com minúcia e esmero, afirmando muitas vezes “ainda não está bom para ser publicado”. Esta colocação dos trabalhos numa plataforma online acarretou um sentido de perfeccionismo, primor e atenção ao detalhe que fizeram com que a maior parte dos resultados fossem tão positivos.

O ensino da H.C.A. é, muitas vezes, visto pelos alunos como uma tarefa tediosa e muito teórica, criando assim um distanciamento visível nos métodos de estudo da disciplina. O projeto pedagógico desenvolvido permitiu contrariar um pouco a noção de que a unidade curricular é difícil e fatigante se forem utilizados recursos e processos atuais e criativos que envolvam o aluno nos conteúdos.

Por fim, a maior conclusão a que chegámos (as professoras cooperante, de H.C.A. e em formação) é que acreditamos que este projeto pedagógico ofereceu um contributo inovador, dinâmico, eficaz e atual à forma como o processo de ensino-aprendizagem pode ser trabalhado na disciplina de História da Cultura e das Artes.

Bibliografia

Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. (2ª ed.) Rio de Janeiro: Interamericana

Assembleia da República. (2017). *Diário da República, 2.a série – N.º 128 – 5 de julho de 2017*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>

Bertrand, Y. (2019). *Teorias Contemporâneas da Educação* (3ª ed.) Lisboa: Edições Piaget. ISBN 978-989-759-130-3

Bidarra, M. (1994). *Estudo dos processos sociocognitivos e análise das práticas de formação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação [Dissertação de Doutoramento]

Bidarra, M., & Festas, M. (2005). *Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas*. (pp. 177-195). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2).

Cabete, S. (2013). *A narrativa de viagem em Portugal no século XIX: Alteridade e identidade nacional*, (p.35). Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III: Littérature Portugaise.

Calado, Margarida (2014) *Que objectivos? Que competências? O ensino da História da Arte Portuguesa no âmbito dos Mestrados em Ensino das Artes Visuais*. *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 2 (3): 30-37

Calado, M. (2010) *Reflexões sobre o papel da História de Arte numa perspetiva sociológica a nível do ensino*. *Arte e Sociedade em Atas das Conferências*. Lisboa: FBAL.

Carvalho, C., & Conboy, J. (2013). Desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Em F. Veiga, *Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. (pp. 67-120). Lisboa: Climepsi Editores. ISBN 978-972-796-337-9

Decreto Lei No 56/2012 de 8 de novembro da Direção-Geral do Território (DGT). Diário da República: I série, No 216 (2012), Carta Administrativa Oficial de Portugal (CAOP).

Dias, F. (2016). *Catalogar e publicar na cyber-cittá – reflexões a partir da experiência do catálogo raisonné digital de António Dacosta*. In Martinho, T., Lopes, J., e Garcia, J., *Cultura e Digital em Portugal*, (pp.103-116). Porto: Edições Afrontamento.

Direção Geral de Ensino (2018). *Aprendizagens Essenciais, Articulação com o Perfil dos Alunos (Agosto 2018), Desenho A: 10º ano*. [Consultado a: 2 de janeiro de 2019].

Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_desenho_a.pdf

Direção Geral de Ensino (2018). *Aprendizagens Essenciais, Articulação com o Perfil dos Alunos (Agosto 2018), História da Cultura e das Artes: 10º ano*. [Consultado a: 7 de janeiro de 2020]. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_hca.pdf

ESMAVC. *Planificações e Critérios de avaliação*. [Consultado a: 10 de janeiro de 2020]. Disponível em: <https://esmavc.edu.pt/index.php/planificacoes-ecriterios-de-avaliacao>

Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender* (5ªed.) Lisboa: Edições Piaget. ISBN 978-972-771-942-6

Maingain, A., Dufour, B. (2008). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade* (5ªed.) Lisboa: Edições Piaget. ISBN 978-972-771-924-2

Martinho, T., Lopes, J., e Garcia, J. (2016). *Cultura e Digital em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2ª ed.). New York: Harper & Row

Oliveira, E. & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação: Da Interrogação à Descoberta Científica*. Porto: Vida Económica

Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Gerlado, L., Gómez, J.P., Martín, I., Molina, A., Rodriguez, A. & Velez, V. (1994). *Mapas Conceptuais: Uma técnica para Aprender*. Lisboa: Edições ASA

Palaré, O. (2015). *Representação Espacial numa Perspetiva Desenvolvimentista*. In *As Idades do Desenho* (pp.103-112). Lisboa: FBA-CIEBA

Peralta, M. (2001). *Como avaliar competências? Algumas considerações*. In Ministério da Educação, *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens, das conceções às práticas*, (pp.27-33). Lisboa: Ministério da Educação. ISBN 972-742-165-2

Pereira, A. (2013). *Motivação na aprendizagem e no ensino*, in F.Veiga, (Eds.), *Psicologia da Educação: teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*, (pp. 445-493). Lisboa: Climepsi Editores. ISBN: 978-972-796-337-9

Piaget, J. (1971) *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem e Representação*. (3ªed.) Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.

Rossi, J. (2018). *Os Mecanismos da Aprendizagem. Modelo e Aplicações* (11ªed.) Lisboa: Edições Piaget. ISBN 978-989-098-6


Roque, M. (2017). *História da Arte Digital e Museologia*. [Consultado a: 7 de julho de 2019]. Disponível em: <https://amusearte.hypotheses.org/1897>

Sousa, A. (2007). *O ensino das artes visuais em Portugal*. In A. Sousa, *A formação dos professores de artes visuais em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa


Sprinthall, R., & Sprinthall, N. (1993) *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw-Hill. ISBN: 978-972-924-137-6

Wilson, B. (1996). *Constructivist Learning Environments. Case studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications

APÊNDICES



Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho
Ano Letivo 2018 / 2019
Desenho A - Conceição Ramos
Estagiária Filipa Spínola



U LISBOA

QUESTIONÁRIO

Muito insatisfeito/a

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Muito satisfeito/a

1. Consegui responder eficazmente às tuas questões ou dúvidas?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
2. Sentiste-te à vontade para me colocares questões ou dúvidas?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
3. Consideraste a minha presença / postura positiva na sala de aula?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
4. Consideras que fui mais um apoio na sala de aula para além da professora Conceição Ramos?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
5. Consideras que o tempo que estive presente (total de 10 aulas) foi...
☐ pouco ☐ suficiente ☐ muito
6. Observação / Comentário/ Sugestão:

Obrigada!
Ps: Boas férias!
Ps2: E bons exames!

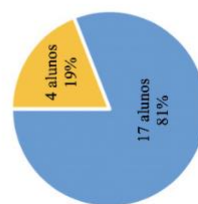
QUESTIONÁRIO

Muito insatisfeito/a 1 2 3 4 5 Muito satisfeito/a

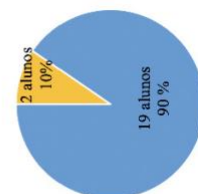
Análise de resultados

Legenda dos gráficos: 1 2 3 4 5

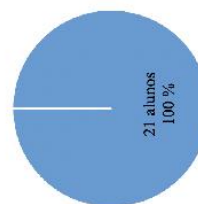
1. Consegui responder eficazmente às tuas questões ou dúvidas?



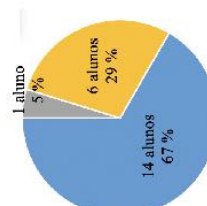
2. Sentiste-te à vontade para me colocares questões ou dúvidas?



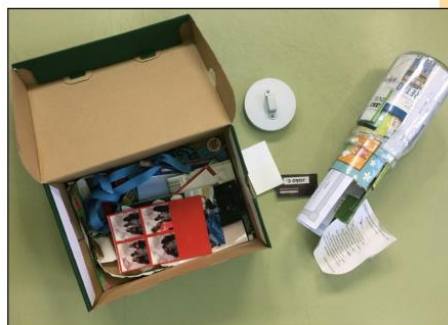
3. Consideraste a minha presença/poshora positiva na sala de aula?



4. Consideras que fui mais um apoio na sala de aula para além da professora Conceição Ramos?



PRIMEIRA FASE: CAIXA DE MEMÓRIAS



Figuras 1 e 2. Caixas de Memórias de alguns alunos. Fonte: própria.

Retrato Psicológico: Ao encontro do Eu

SEGUNDA FASE: EXECUÇÃO DO RETRATO PSICOLÓGICO



Figuras 4 e 5. Trabalhos finais. Técnica Mista (aguarela, lápis de cor, caneta, pastel seco, marcadores) Fonte: própria.

Retrato Psicológico: Ao encontro do Eu

Questionário: 10º ano, turma AV1

Professora Estagiária Filipa Spínola

Olá alunas/os.

Espero que esteja tudo bem convosco e com as vossas famílias.

A conjuntura atual que estamos a viver modificou, em muito, a nossa rotina e forma de viver. O Ensino Presencial deu lugar ao Ensino à distância e, desta forma, reconheço que tenho saudades de vos ver e vos acompanhar nas aulas presenciais de Desenho da Professora Conceição.

Este questionário de 9 perguntas destinada-se a vocês, alunos de 10º ano da turma AV1 da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, com o intuito de recolher alguns dados para que possa dar continuidade ao Projeto de Estágio que implementei convosco, durante o 1º e 2º períodos letivos.

O projeto final ainda não está concluído mas, assim que esteja, irei entrar em contato convosco para poderem desfrutar do resultado final do site mobile. Gostaria que colaborassem neste pequeno formulário que não vos tirará mais do que 5 minutos do vosso tempo.

Mais uma vez, muito obrigada.

Cumprimentos,
Professora Estagiária Filipa.

***Obrigatório**

1. Pergunta 1 - Caraterização por: Sexo *

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

2. Pergunta 2 - Caracterização por: Idade *

Marcar apenas uma oval.

☐ 15

☐ 16

☐ 17

☐ 18

☐ 19

☐ 20

☐ Outra: _____

3. Pergunta 3- Caracterização por: Naturalidade *

4. Pergunta 4- Qual a tua zona de residência? *

5. Pergunta 5 - Como é que te deslocavas para a Escola em tempo de aulas? (ex: a pé, carro particular, autocarro, metro, ...) *

6. Pergunta 6 - É a primeira vez que frequentas o 10º ano do Ensino Secundário em Artes Visuais? (Se não, que outro curso frequentaste?) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra: _____

7. Pergunta 7 - Por quantos elementos é composto o teu agregado familiar? (Escreve a resposta. Ex: pai, mãe, nº de irmãos,...) *

8. Pergunta 8 - Em média, quantas horas por dia utilizas o teu telemóvel para recorrer a aplicações de acesso à internet? (ex: redes sociais, consulta de páginas de notícias, blogs,.
*)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0h - 2h
- ☐ 2h - 4h
- ☐ 4h - 6h
- ☐ Outra: _____

9. Pergunta 9 - Considerarias benéfico para ti utilizar uma plataforma online, acedida pelo teu telemóvel, com conteúdos de uma determinada disciplina? (Se não, porque razão?) *

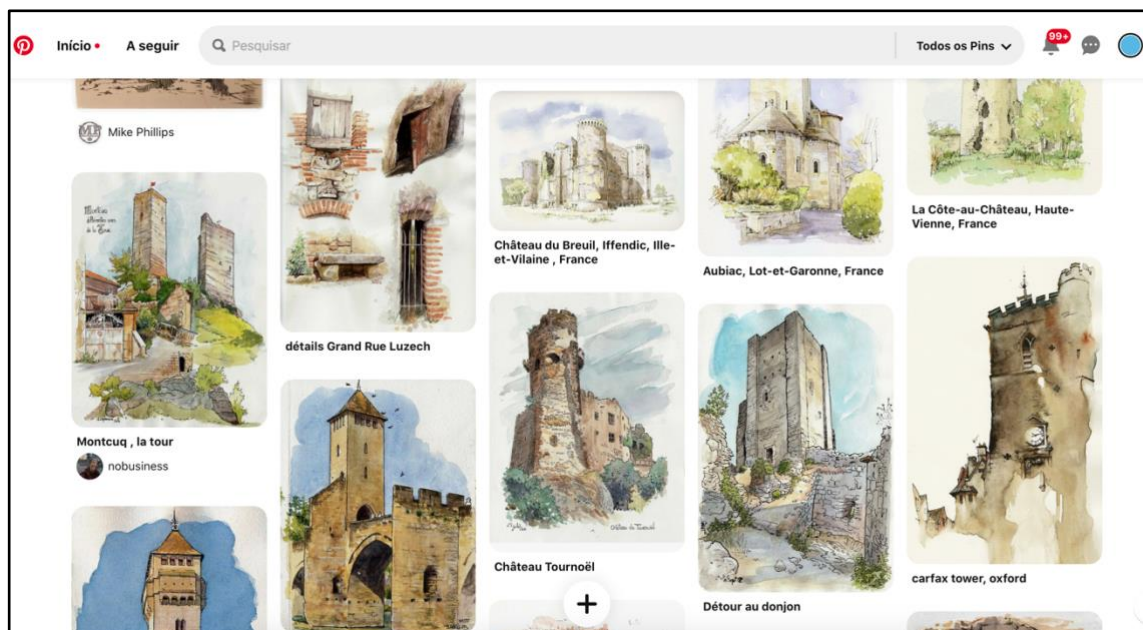
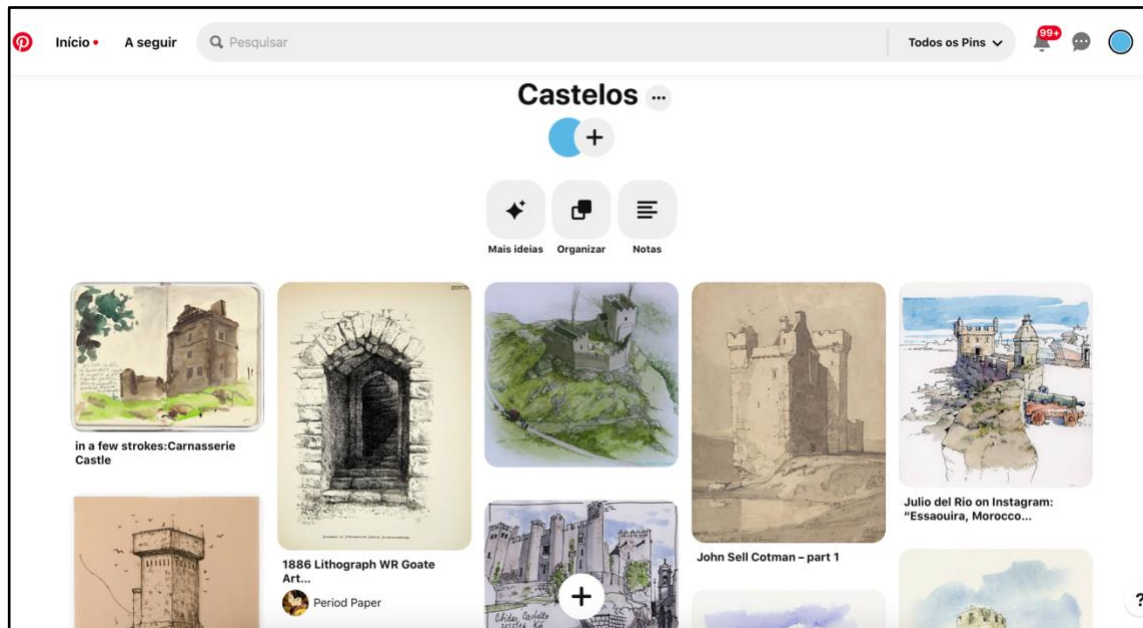
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez
- ☐ Outra: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Apêndice D: Projeção de imagens da plataforma Pinterest.



Apêndice E: Suporte das representações gráficas dos alunos.




 2019/2020

A ARQUITETURA ROMÂNICA

História da Cultura e das Artes
10º ano - AVI

IDADE MÉDIA - O ROMÂNICO

- Ação da Igreja durante a Idade Média: Um importante papel civilizacional

focos difusores: Igrejas e os Mosteiros

Sistema político feudal + Religião

dois polos dinamizadores da arte na sociedade medieval

Feudalismo:
modo de organização social, político e cultural baseado no regime de servidão, onde o trabalhador rural era o servo do grande proprietário de terras, o senhor feudal.

IDADE MÉDIA - O ROMÂNICO

- Meados do séc. X a finais do séc. XII, XIII.
- Arte que se espalha por toda a Europa.
- Primeiro estilo internacional da Idade Média.

2 fenómenos importantes- CRISTIANISMO

Expressão da Fé - PEREGRINAÇÕES

- Viagem em romaria a lugares santos e de devoção (Jerusalém, Roma, Santiago de Compostela).
- Adorar relíquias expostas para devoção.

- CRUZADAS

- Expedições militares patrocinadas pela Igreja para libertar a Terra Santa (Jerusalém) dos Turcos Muçulmanos.

IDADE MÉDIA - O ROMÂNICO

Nobres - donos de grandes propriedades de terra (feudos).

Construíram castelos, abrigo ao seu redor os servos (camponeses) que, em troca de alimento e proteção, trabalhavam para esses nobres (Senhores Feudais).



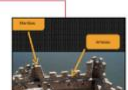



Iluminação: trabalho dos servos à volta do castelo.

O CASTELO ROMÂNICO


O ROMÂNICO - CASTELO

- Arquitetura militar e civil de características defensivas.
- A Torre: habitação do senhor ou do nobre.
- Estrategicamente situado: zonas altas.
- Características:
 - Paliçada;
 - Fosso de água;
 - Torre de Menagem;
 - Estábulo e celeiros;
 - Casa de guarda;
 - Amelas e merlões;
 - Duplas muralhas;
 - Cisterna;

O ROMÂNICO - CASTELO


- Arquitetura militar e civil de características defensivas.
- A Torre: habitação do senhor ou do nobre.
- Estrategicamente situado: zonas altas
- Características:
 - Paliçada;
 - Fosso de água;
 - Torre de Menagem;
 - Estábulo e celeiros;
 - Casa de guarda;
 - Amelas e merlões;
 - Duplas muralhas;
 - Cisterna;



Torre de D. Afonso, Coimbra, Portugal, séc. XII.

O ROMÂNICO - CASTELO

Torre de Menagem



Em pedra, com aspeto fortificado e austero

Forma quadrangular e uma planta muito simples

Duas ou três divisões: entrada com acesso direto ao 1º andar, através de uma escada de madeira que era retirada em momentos de perigo

Organização do espaço interno de uma torre enquanto morada de nobres.

O MOSTEIRO ROMÂNICO

O ROMÂNICO - MOSTEIRO

- Mosteiro era "uma escola ao serviço do senhor".
- Princípios básicos da obediência, silêncio e humildade.
- Local: Zonas isoladas (alto das montanhas ou vales)
- Pequenos mundos autônomos e autossuficientes.

- fechados ao exterior por muralhas e portas rigorosamente vigiadas.

- Monges: "Guardiões do saber"

- Guerras, invasões e incêndios: perda de manuscritos;
- Fuga para os campos (ruralização do modo de vida);
- Depressão cultural (analfabetismo, tradição oral);
- Letrados (classe eclesástica - ler a Bíblia, Evangelhos);
- *Scriptoria*: Escritórios dos conventos; oficina de escrita dos mosteiros.

O ROMÂNICO - MOSTEIRO



Um scriptorium (oficina dos monges copistas) num mosteiro.



Iluminação de um monge copista, copiando um manuscrito antigo.

O ROMÂNICO - MOSTEIRO

- Aspeto do mosteiro:

- Robusto, maciço;
- Divisões: igreja, sacristia, *scriptorium*, dormitórios, refeitório ...
- Dispostas em torno de um espaço quadrangular aberto (jardim rodeado por galerias com arcos de volta perfeita) - o claustro;



Mosteiro de São Pedro da Roda, Catalonha, Espanha, séc. X.



Claustro do Mosteiro de São Pedro de Cîte, Países, séc. X.

A IGREJA ROMÂNICA

O ROMÂNICO - IGREJA

- Características da Igreja Românica:

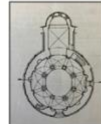
- Aspeto pesado, muros maciços com pequenas janelas;
- Arcos de volta perfeita e abóbadas de berço;



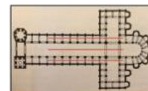
Igreja Românica de Santo Isidoro, Marco de Canaveses, séc. XII.

- Planta: Dois modelos

- 1- Planta centrada (em cruz grega, octogonal ou circular)
- 2- Planta tipo basilical (em cruz latina, com 3, 5 ou 7 nave)



Igreja de San Tommaso, Itália, séc. XI. Planta centrada octogonal.



Basilica de Saint-Martin de Tours, séc. XI e XII. Planta em cruz latina com 3 naves.



Basilica de Saint-Sernin de Toulouse, séc. XI. Planta em cruz latina com 5 naves.

O ROMÂNICO - IGREJA

- Sistemas de cobertura e suporte:

- Abóbada de berço: sucessão de arcos de volta inteira;
- Abóbada de aresta: cruzamento de duas abóbadas de berço.



IDADE MÉDIA - O ROMÂNICO

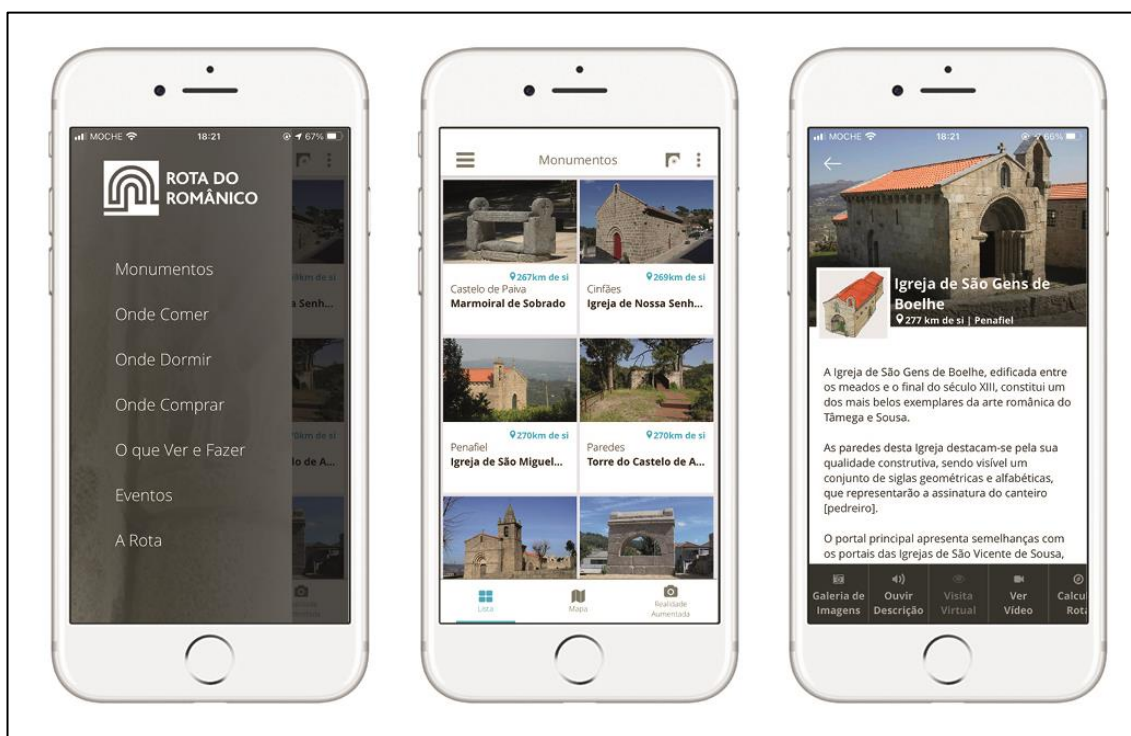
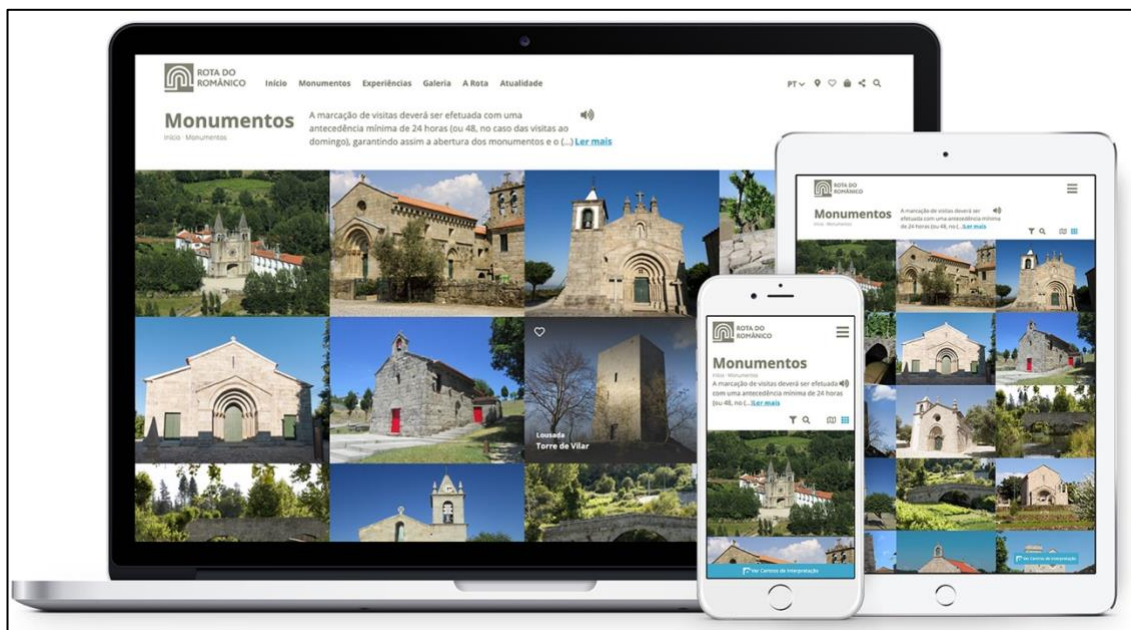
Nobres - donos de grandes propriedades de terra (feudos).

Construíram castelos, abrigo ao seu redor os servos (camponeses) que, em troca de alimento e proteção, trabalhavam para esses nobres (Senhores Feudais).



Iluminação: trabalho dos servos à volta do castelo.

Apêndice G: Aplicação “Rota do Românico”.



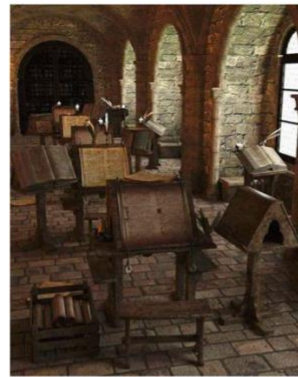
Apêndice H: Imagens fotográficas alusivas à temática do Românico.



Castelo de Arnóia, Braga, séc. X



Castelo de Hartsch, País de Gales, séc. XII



Scriptorium (oficina dos monges copistas) de um mosteiro



Abadia de Fontevraud, França, séc. XI



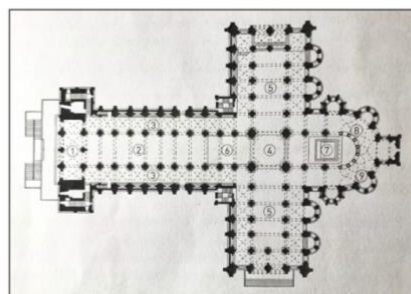
Mosteiro de Santo Estêvão de Ribas de S.ª, Espanha, séc. X



Igreja de Saint-Étienne, Nevers, França, séc. XI



Igreja de Sainte-Foi de Conques, França, séc. XI



Planta da Igreja de Santiago de Compostela, Espanha, séc. XI



Sé do Porto, séc. XII. Vista interior.



Catedral de Durham, nave principal, Inglaterra, séc. XI

Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho
Ano Letivo 2019 / 2020
Desenho A - Conceição Ramos
H.C.A. - Fátima Cristo

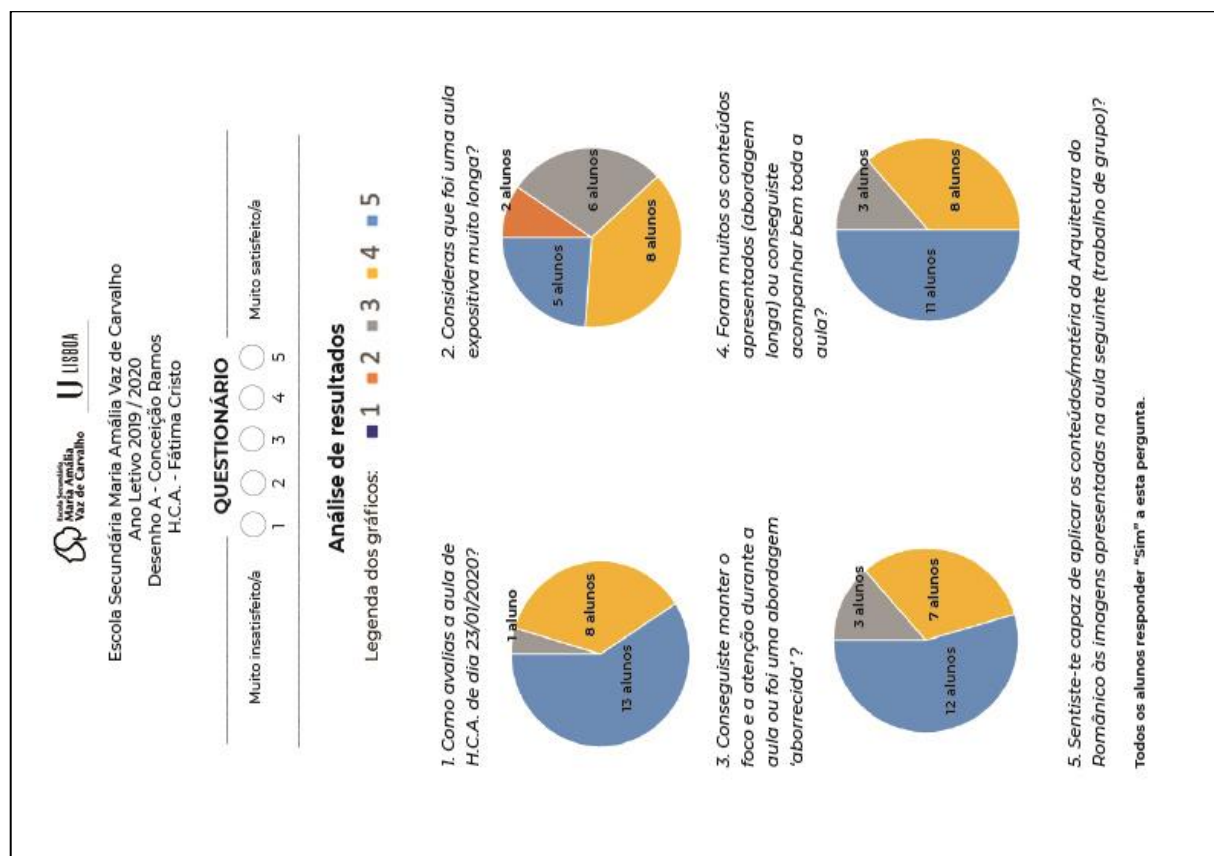
QUESTIONÁRIO

Muito insatisfeito/a 1 2 3 4 5 Muito satisfeito/a

Sobre a aula de H.C.A., preparada e lecionada por mim, dia 23/01/2020:

- Como avalias a aula de H.C.A. de dia 23/01/2020?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
- Consideras que foi uma aula expositiva muito longa?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
- Conseguiste manter o foco e a atenção durante a aula ou foi uma abordagem 'aborrecida' ?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
- Foram muitos os conteúdos apresentados (abordagem longa) ou conseguiste acompanhar bem toda a aula?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
- Sentiste-te capaz de aplicar os conteúdos/matéria da Arquitetura do Românico às imagens apresentadas na aula seguinte (trabalho de grupo)?
☐ Sim ☐ Não
- Gostaria que escrevesse aqui uma observação / comentário/ sugestão:

Muito Obrigada!
Professora Estagiária Filipa Spínola



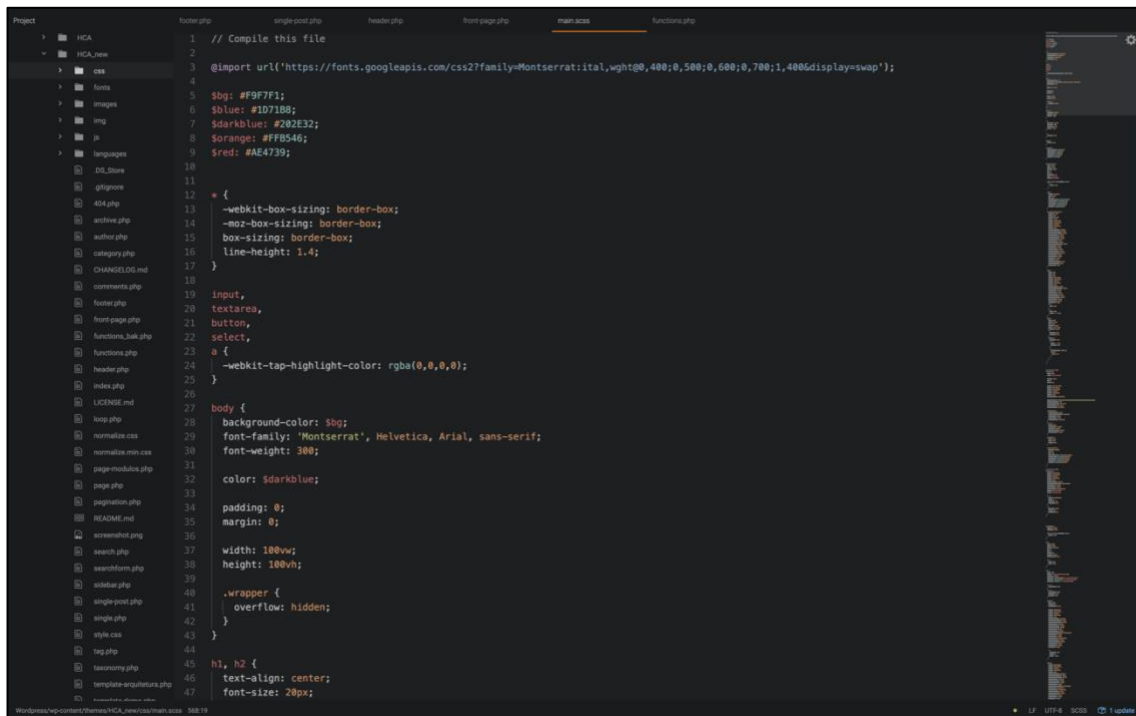
Apêndice J: Planificação da aula de H.C.A. do dia 23 de janeiro de 2020.

<div> <div>PLANIFICAÇÃO DAS AULAS</div> <div>H.C.A.- JANEIRO 2020</div> </div>				
CONTEÚDOS (PROGRAMA)	OBJETIVOS / COMPETÊNCIAS	DURAÇÃO	ATIVIDADE DOS ALUNOS	RECURSOS
MÓDULO3: -Abordar as influências da arquitetura românica -Arquitetura civil e militar: O CASTELO -Arquitetura religiosa: O MOSTEIRO -Arquitetura religiosa: O MOSTEIRO (resumo da aula passada) -Arquitetura religiosa: A IGREJA	"Reconhecer o mosteiro românico expoente da arquitetura monástica(...)" "Comparar formas de vida: no castelo e no mosteiro." "Compreender a evolução da arquitetura cristã." "Compreender a diversidade do românico, através das características arquitetónicas principais" "Aceitar argumentos e contra-argumentar, tendo em conta diversos pontos de vista"	1 aula de 90 minutos	- Ouvir e ver a exposição da matéria relativa ao Castelo e ao Mosteiro. - Debate de turma intercalando as tipologias. - Debate acerca do vídeo visto. - Ouvir e ver a exposição da matéria relativa à Igreja. - Debate de turma. - Debate acerca do vídeo visto.	PowerPt. + Manual + Visualização de Imagens
Direção Geral de Ensino: Aprendizagens Essenciais, Articulação com o Perfil dos Alunos (Agosto 2018) - História da Cultura e das Artes: 10º Ano				

Apêndice K: Planificação da aula de H.C.A. do dia 30 de janeiro de 2020.

<div> <div>PLANIFICAÇÃO DAS AULAS</div> <div>H.C.A.- JANEIRO 2020</div> </div>				
CONTEÚDOS (PROGRAMA)	OBJETIVOS / COMPETÊNCIAS	DURAÇÃO	ATIVIDADE DOS ALUNOS	RECURSOS
MÓDULO3: -Arquitetura Românica e as suas tipologias - Castelo - Mosteiro - Igreja	"Analisar factos históricos e obras artísticas, selecionando informação relevante para o tema em estudo." "Saber interagir com os outros no respeito pela diferença de opiniões e pela diversidade de pontos de vista."	1 aula de 90 minutos	- TRABALHO DE GRUPO EM SALA DE AULA - 5 Grupos de Trabalho (4 grupos de 5 alunos e 1 grupo de 6). - A partir da imagem que calhar ao grupo, vão ter que apontar as características técnico-formais do monumento. - Apresentação à turma	Manual + Apontamentos da aula passada
Direção Geral de Ensino: Aprendizagens Essenciais, Articulação com o Perfil dos Alunos (Agosto 2018) - História da Cultura e das Artes: 10º Ano				

Apêndice L: *Site mobile* em linguagens de programação web (PHP, HTML, CSS e Java Script).



```
1 // Compile this file
2
3 @import url('https://fonts.googleapis.com/css2?family=Montserrat:ital,wght@0,400;0,500;0,600;0,700;1,400&display=swap');
4
5 $bg: #F9F7F1;
6 $blue: #1D710B;
7 $darkblue: #202E32;
8 $orange: #FFB546;
9 $red: #AE4739;
10
11
12 * {
13   -webkit-box-sizing: border-box;
14   -moz-box-sizing: border-box;
15   box-sizing: border-box;
16   line-height: 1.4;
17 }
18
19 input,
20 textarea,
21 button,
22 select,
23 a {
24   -webkit-tap-highlight-color: rgba(0,0,0,0);
25 }
26
27 body {
28   background-color: $bg;
29   font-family: 'Montserrat', Helvetica, Arial, sans-serif;
30   font-weight: 300;
31
32   color: $darkblue;
33
34   padding: 0;
35   margin: 0;
36
37   width: 100vw;
38   height: 100vh;
39
40   .wrapper {
41     overflow: hidden;
42   }
43 }
44
45 h1, h2 {
46   text-align: center;
47   font-size: 28px;
```

Apêndice M: Grelhas de Avaliação de Desenho A (Duas fases de trabalho).

Desenho A- Fase 1 Pesquisa Padlet		S1 C.	P. 4 imag.	S2 M.	P. 4 imag.	S3 I.	P. 4 imag.	G.T	Total
Pontos		40	20	40	20	40	20	20	200
Alunos									
		40	20	40	10	40	10	15	175
		40	20	40	20	40	20	20	200
		40	20	40	20	40	20	20	200
		30	10	0	0	0	0	0	40
		0	10	40	20	0	0	5	75
		40	20	40	20	30	10	10	170
		40	20	40	20	30	10	20	180
		30	10	30	10	0	0	5	85
		40	20	40	20	0	0	10	130
		40	20	40	20	40	20	20	200
		0	0	40	20	0	0	5	65
		0	0	40	10	0	0	5	55
		40	20	40	20	30	10	20	180
		0	0	0	0	0	0	0	0
		40	20	40	20	30	20	20	190
		40	20	40	20	40	20	20	200
		40	20	40	20	40	10	20	190
		0	0	40	20	40	10	15	125
		40	20	40	20	40	20	20	200
		40	20	40	20	30	10	15	175
		40	20	40	20	40	10	15	185
		40	20	40	20	30	10	15	175
		40	20	40	20	30	10	10	170
		40	20	40	20	40	10	20	190
		40	20	40	20	40	10	20	190
		0	0	40	20	40	10	15	125
		40	20	40	20	40	20	20	200
		40	20	40	20	30	10	15	175
		40	20	40	20	40	10	15	185
		40	20	40	20	30	10	15	175
		40	20	40	20	40	10	20	190
		40	20	40	20	40	10	20	190
		0	0	30	10	30	20	10	100
		40	20	40	20	40	10	20	190
		40	20	40	20	0	0	15	135

Desenho A- Fase 2 Representaç. gráficas	Pontos		Alunos										G. T	Total
	R1 C.	R2 C.	R3 C.	R1 M.	R2 M.	R3 M.	R1 I.	R2 I.	R3 I.					
	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	200			
		60	60	60	60	60	60	60	60					
		15	10	12	13	14	10	12	11	10	13		120	
		10	11	14	14	12	14	13	11	13	20		132	
		15	15	16	15	14	14	16	16	15	20		156	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
		10	12	13	14	13	13	12	13	0	10		110	
		10	10	11	12	11	0	10	13	0	10		87	
		10	8	10	8	9	11	10	10	10	20		106	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
		11	10	11	12	10	8	8	10	0	10		90	
		13	14	15	15	16	16	15	15	14	20		153	
		0	0	0	12	13	13	12	11	0	7		68	
		10	10	7	0	0	0	0	0	0	7		34	
		9	9	10	11	10	8	11	12	12	20		112	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
		12	12	13	13	12	10	10	11	11	20		124	
		15	15	16	16	16	15	15	15	13	20		156	
		13	13	14	12	12	13	13	0	0	15		105	
		14	14	15	14	15	16	16	15	13	20		152	
		0	0	15	15	14	16	16	15	15	17		123	
		17	17	18	18	17	17	18	18	16	20		176	
		10	12	14	13	14	13	12	14	0	15		117	
		11	11	10	10	8	12	12	8	0	15		97	
		10	12	11	12	13	12	15	11	13	15		124	
		13	13	14	13	13	14	0	12	0	15		107	
		15	15	15	14	14	16	16	14	13	17		149	
		14	15	15	16	15	16	15	15	0	15		136	
		0	0	10	10	11	13	12	13	11	12		92	
		12	13	13	14	14	14	13	13	15	20		141	
		14	14	16	16	16	17	14	13	0	15		135	

ANEXOS

Anexo 1: Critérios Gerais de Avaliação da Escola Secundária Maria Amália Vaz



CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO*

A escola assegura a participação informada dos alunos, dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens promovendo, de forma sistemática, a partilha de informações, o envolvimento e a responsabilidade dos vários intervenientes. A avaliação é enquadrada pelo Projeto Educativo de Escola, pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatório e Aprendizagens Essenciais. Em cada disciplina, por ano escolar, define-se os critérios específicos que, sendo aprovados em Conselho Pedagógico, são publicados **AQUI**.

Modalidades da Avaliação	
<p>Formativa - principal modalidade de avaliação, integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento. Os procedimentos a adotar no âmbito desta modalidade de avaliação privilegiam:</p> <p>a) A regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas;</p> <p>b) O caráter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação aos contextos em que ocorrem;</p> <p>c) A diversidade das formas de recolha de informação, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos adequados às finalidades que presidem à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.</p>	<p>Sumativa - traduz -se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação. Assim:</p> <p>a) Informa e sustenta intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzem à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar;</p> <p>b) Afere a prossecução dos objetivos definidos no currículo;</p> <p>c) Certifica aprendizagens. Realiza-se no final de cada período letivo e dá origem, no final do ano letivo, a uma tomada de decisão sobre a progressão do aluno.</p> <p>A avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos no quadro das opções curriculares, nomeadamente dos DAC (Domínios de autonomia curricular), é integrada na avaliação das respetivas disciplinas.</p> <p>A componente de Cidadania e Desenvolvimento não é objeto de avaliação sumativa, sendo a participação nos projetos desenvolvidos neste âmbito registada no certificado do aluno.</p>
Objeto de Avaliação	
• Conhecimentos • Capacidades • Atitudes	
Técnicas e instrumentos de recolha de informação (exemplos)	
<input type="checkbox"/> Listas de verificação <input type="checkbox"/> Registos de observação <input type="checkbox"/> Testes escritos (diversos tipos de itens) <input type="checkbox"/> Questões de aula (escritas ou orais) <input type="checkbox"/> Relatórios de atividade <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Trabalhos (pesquisas, apresentações, cartazes, projetos, mapas de conceitos, sites ...), individuais ou em grupo <input type="checkbox"/> Portefólio <input type="checkbox"/> Atividades do domínio motor específicas (Educação Física). <input type="checkbox"/> Autoavaliação
Procedimentos	
<p>a) É obrigatório registar a cotação atribuída a cada item nos enunciados dos testes ou trabalhos, e a classificação atribuída a cada resposta deve constar na prova ou trabalho apresentado pelo aluno ou em registo próprio;</p> <p>b) Os professores publicam no INOVAR as classificações atribuídas aos instrumentos que considerem mais relevantes (pelo menos de dois em cada semestre);</p> <p>c) Quando um aluno faltar a um teste ou não apresentar um trabalho na data previamente agendada, e desde que devidamente justificada essa ausência, em conformidade com a legislação em vigor, deverá ser-lhe facultada nova oportunidade (podendo, neste caso, ser sujeito a um instrumento de avaliação diferente);</p> <p>d) A classificação atribuída nos testes e/ou noutros instrumento de avaliação similares é expressa quantitativamente, numa escala de 0 a 20 valores;</p> <p>e) Os testes e trabalhos corrigidos devem ser entregues até ao limite de duas semanas, salvo exceção atendível;</p> <p>f) Todos os trabalhos, depois de avaliados/ classificados, devem ser entregues aos alunos antes das reuniões de avaliação previstas pela legislação em vigor.</p>	

*Documento conforme o Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de Julho e Portaria n.º 226A/2018 de 7 de Agosto.

Atualizado em 01 de setembro de 2020

